



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS
Doutorado em Sociologia

A faint, detailed illustration of a large, leafy tree serves as the background for the cover. A rope is tied around the trunk of the tree, forming a ladder that spirals upwards. In the lower left corner, there is a small, circular emblem featuring a crown.

**O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância:
arqueologia de um conceito**

Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

JOÃO PESSOA - PB
JUNHO - 2005

Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

**O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância:
arqueologia de um conceito**

JOÃO PESSOA - PB
JUN/ - 2005

Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

**O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância:
arqueologia de um conceito**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito à obtenção do título de Doutora.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior

JOÃO PESSOA - PB
JUN/ - 2005

Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

**O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância:
arqueologia de um conceito**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior
(Presidente – Orientador)

Profª Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Prof. Dr. Antonio Berto Machado

Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de León

Prof. Dr. Artur Perrusi de Albuquerque Fragoso

Aprovada em: 22 de junho de 2005

JOÃO PESSOA - PB
JUN/ - 2005

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Paraíba e ao programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela acolhida e sensibilidade durante o percurso.

Agradeço à CAPES que, pelo Programa de Capacitação Docente, me concedeu uma bolsa de estudos, permitindo minha dedicação integral.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Durval Muniz, por me possibilitar uma travessia sem pressões, com amizade, respeito e alegria. Sua forma inteligente, ousada e simples de existir me “causou” – ainda bem – eu diria, com certo *glamour* e vaidade especiais.

À PRPG, sobretudo à professora Maria José, guerreira na defesa dos nossos direitos.

Quero agradecer a existência calorosa e forte da minha família, Mariana e Flora, minhas filhas, infinito amor, que me aguça todos os sentidos. Papai (*in memoriam*) e mamãe pelo significado em minha vida. À tia Nena (serenidade), que alegre e suavemente faz parte da minha vida.

À Ivon, pai das minhas filhas que direta e indiretamente e, do seu jeito, esteve perto de mim durante esse tempo. Aos meus irmãos e irmãs, motivo de sentimentos fortes, e de saudades dos que não estão mais aqui. Aos sobrinhos e sobrinhas, alegria contagiante. E a esperança e alegria mais nova: Guilherme.

Aos professores Berto, pelas excelentes conversas sobre a Tese, desde o começo, inclusive com o empréstimo de bons livros; e Adriano de León, pela acolhida nas horas difíceis dessa trajetória; à professora Lourdes Barreto e Silke Weber (EFPE), pela ajuda com o empréstimo de bons livros; e, de modo especial, ao professor João Lins, à frente da COPERVE – pelos Relatórios anuais do vestibular, ricos em dados sobre os alunos candidatos à Universidade.

Aos ex-colegas do curso de Psicologia, agora professores; funcionários e funcionárias da Universidade Federal de Pernambuco, pela atenção na fase da pesquisa documental.

Foi fundamental o apoio de Erick e Marluce em grande parte dos serviços de digitação.

À Universidade Federal da Paraíba, Campus de Bananeiras, aos colegas do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, pelo apoio, inclusive me substituindo nas disciplinas, como Geralda e Ademir. Um agradecimento especial aos professores Luís Felipe – Chefe do Departamento – e Paulo Germano, pelo apoio nos momentos difíceis, acolhendo as minhas solicitações com respeito e sensibilidade. Ao amigo especial Roberto Germano e aos professores Hélio e Ítalo. Um agradecimento especial às secretárias do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, Elza e Liliane.

Aos coordenadores do curso de Pós-Graduação em Sociologia durante esses quatro anos, meus agradecimentos; em João Pessoa, agradeço à secretária Nancy, pela receptividade aos alunos; na Universidade Federal de Campina Grande, aos funcionários da Pós-Graduação em Sociologia, Joãozinho, Rinaldo e Zezinho e à secretária da biblioteca da Pós-Graduação, Rosicler.

À Nenê, companheira dos serviços domésticos e D. Socorro, “cuidadora” de Durval em Natal, pela acolhida sempre que eu lá chegava.

Às amigas especiais, Fátima Cartaxo, Nilda, Luciene e Luziana, presentes em todos os momentos dessa trajetória, com quem pude conversar sobre as angústias e as alegrias.

Às pessoas que me provocaram intelectual e amorosamente, como Vico; Lemuel, Glace e Fernanda, Betinha, pela vibração; Socorro Nascimento, sempre torcendo para tudo dar certo; Rogério, pelas doces loucuras que vivemos na amizade; à Cassandra, amiga recente, muito especial; aos amigos e amigas da Universidade Estadual, ex-colegas: Alexandre, Almira, Jamesson, Adoniran, Eró, Damião, Íris, Valnisa...

O eu moderno é um edifício instável que construímos com raspa, dogmas, mágoas da infância, artigos de jornal, observações casuais, velhos filmes, pequenas vitórias, pessoas odiadas, pessoas amadas. (Salman Rushdie)

RESUMO

O estudo realizado nessa Tese trata da arqueologia do conceito de fracasso escolar, na perspectiva teórica dos estudos pós-estruturalistas, sobretudo das proposições de Michel Foucault. Tomando como referencial para a análise dos documentos o método arqueológico de Foucault, estabeleci três eixos a partir dos quais pude fazer uma leitura dos discursos produzidos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola: os discursos da infância, da educação escolar e do fracasso escolar. Os discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, nos quais se insere a formação discursiva do fracasso escolar produziram arquivos, dos quais selecionei aqueles veiculados pelos saberes da psicologia e da pedagogia, estabelecendo três séries históricas: a série do eugenismo predominante desde meados do século XIX até a década de trinta do século XX; a série do discurso do planejamento - que compreende o período entre a década de 1960 e 1980 do século XX - e a série do discurso da eficácia - de meados dos anos de 1980 até a contemporaneidade. Num primeiro momento, apresento a minha proposta de trabalho e, em seguida uma descrição sobre a constituição da infância como categoria social, tomando como suporte a sociologia histórica de Norbert Elias e os estudos de Philippe Ariès, de modo a compreender como, a partir de um certo momento na história das sociedades européias ocidentais a infância foi inventada; e, como a necessidade de proteger a infância fez com que a escola moderna se constituísse no lugar de produção de novas formas de disciplinamento das crianças. Em seguida faço esse percurso arqueológico em relação à constituição da infância no Brasil. Num segundo momento, faço uma leitura arqueológica dos discursos que deram substância a cada uma das séries históricas – as teses da I Conferência Nacional de Educação, para a série histórica do eugenismo; a teoria da privação cultural, para a série do planejamento e o discurso construtivista para a série da eficácia. Simultaneamente, utilizando as ferramentas genealógicas construídas por Michel Foucault, analiso esse discurso no seu funcionamento, quanto aos efeitos de poder e de governo das crianças que tem produzido, a partir das condições de possibilidades de sua emergência e apropriação no Brasil, tendo em conta as relações de poder e os arranjos econômicos, sociais, políticos e educacionais estabelecidos em cada uma das séries. Ao tecer algumas considerações sobre a constituição de posições-de-sujeito, como as de crianças que fracassam na escola, trato-as como resultado de estratégias discursivas e da produção de equipamentos coletivos para a infância, construídos a partir de relações de poder e ligados à administração, regulação e governo da infância, tendo sido funcional à legitimação de processos de inclusão e exclusão.

Palavras-Chave: Fracasso escolar. Arqueologia. Crianças. Trajetórias minoritárias na escola. Brasil.

ABSTRACT

The conducted study present in this thesis is on the archeology of the failure school concept, focused on the theoretical perspective of pos structural studies, mainly on the propositions of Michel Foucault. Taking the archeological method of Foucault for analysis of the documents, it was established three axis from which it was possible to conduct a reading of the speeches produced on children with minor trajectory in school: the speeches of childhood, school education, and school failure. The speeches on children with minor trajectory in school, in which the discursive formation is present for the school failure produced files. These files were selected based on the knowledge of psychology and teaching, established three historical series: the *eugenism* series predominant since early of the XIX century until the early 30's; the *planning* series – which covers the period between the decade of 1960 and 1980 of the XX century – and the *efficiency* series – from early 80's until present days. In a first moment, it is presented the work proposal and, later, a description on the childhood constitution as a social category, having as a support the historic sociology of Norbert Elias and the studies of Philippe Ariès, in order to understand how, from a given moment in history of the European societies the childhood was invented; and, how the necessity of protecting the childhood made the modern school produce new ways of disciplining the children. Next, it is done an archeological journey in relation to the Brazilian childhood constitution. In a second moment, it is presented an archeological reading of the speeches that produced substance to each one of the historical series – the I *National Conference on Education*, for the *eugenism* series; the *cultural privatization* theory, for the *planning* series, and the *constructivists* speeches, for the *efficiency* series. At the same time simultaneously, using the genealogical tools constructed by Michel Foucault, it is presented a series of these speeches in their functioning, the effects of the power and government of the children of the producing children. All these from the conditions of possibilities of their emergence and appropriation in Brazil, considering the relationship of power and the economic, social, politic, and educational arrangements established in each one of the series. By commenting some considerations on the constitution of position-of-the subject, such as the children the failed in school, they are treated as a result of the discursive strategies and of the production of collective equipment for the childhood, made from the relations of power and tighten to the administration, regulation, and childhood government, in which is functional to the legitimacy of the inclusion and exclusion processes.

Keywords: Failure school. Archeology. Children. Minor trajectory in school. Brazil.

RESUMÉ

Il s'agit, dans cette étude, de l'archéologie du concept d'échec scolaire, dans la perspective théorique des études poststructuralistes, surtout des propositions de Michel Foucault. Ayant comme référence pour l'analyse des documents la méthode archéologique de Foucault, j'ai établi trois axes à partir desquels j'ai pu faire une lecture des discours produits sur les enfants avec des trajectoires minoritaires à l'école: les discours de l'enfance, de l'éducation scolaire et de l'échec scolaire. Les discours sur les enfants avec trajectoires minoritaires à l'école où s'insère la formation discursive de l'échec scolaire ont produit des archives desquels j'ai sélectionné ceux véhiculés par les savoirs de la psychologie et de la pédagogie, en établissant trois séries historiques : la série de l'*eugénisme* prédominante de la moitié du XIXe siècle jusqu'aux années trente ; la série du discours de la *planification* – qui comprend la période entre 1960 et 1980 du XXe siècle – et la série du discours de l'efficacité – de la moitié – des années 80 jusqu'à nos jours. Dans un premier temps je présente mon projet de travail et, ensuite, une description de la constitution de l'enfance en tant que catégorie sociale, ayant comme support la sociologie historique de Norbert Elias et les études de Philippe Ariès, en essayant de comprendre comment, à partir d'un moment de l'histoire des sociétés européennes occidentales l'enfance a été inventée ; et, comment le besoin de protéger l'enfance a fait l'école moderne devenir un lieu de production de nouvelles formes de discipline des enfants. Ensuite, je fais ce parcours archéologique par rapport à la constitution de l'enfance au Brésil. Dans un deuxième temps, je fais une lecture archéologique des discours qui ont constitué l'essence de chacune des séries historiques – les thèses de la *1ere Conférence Nationale d'Education*, pour la série historique de l'*eugénisme* ; la théorie de la *privation culturelle*, pour la série de la *planification* et les discours *constructivistes*, pour celle de l'*efficacité*. Simultanément, en utilisant les outils généalogiques construits par Michel Foucault, je fais une analyse de ces discours dans son fonctionnement quant aux effets de pouvoir et de gouvernement des enfants qui ont produits, à partir des conditions de possibilités de son émergence et apparition au Brésil, en prenant en compte les relations de pouvoir et les dispositions économiques, sociales, politiques, éducationnelles établies en chacune des séries. Enfin, je fais des considérations sur la constitution de places-de-sujet, comme celles des enfants qui échouent à l'école, comme résultat de stratégies discursives et de la production d'équipements collectifs pour l'enfance, construits à partir de relations de pouvoir et liés à l'administration, réglage et gouvernement de l'enfance, étant fonctionnel à la légitimation de procédés d'inclusion et exclusion.

Mot-Clés: Échec scolaire. Archéologie. Enfants. Trajectoires minoritaires à l'école. Brésil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR: delineando o objeto de estudo.....	17
 CAPÍTULO I	
DA INFÂNCIA LIVRE À INFÂNCIA INADAPTADA: problematizando a noção de fracasso escolar.....	42
1. Um novo território da infância: a criança a corrigir.....	65
 CAPÍTULO II	
DE SERVOS DE DEUS À ESCOLARES: a trajetória da infância como problema.	75
2. Interconexões entre o público e o privado e constituição de novas subjetividades infantis	84
2. 1. Escola e disciplinamento ortopédico da infância	91
2. 2. Da escola livre ao colégio vigiado	97
2. 3. A repartição da instrução para as diferentes infâncias	106
2. 4. A invenção do território da infância no Brasil: a disciplina das almas e dos corpos	112
2. 5. O governo cristão da infância na Colônia e no Império: da escola de ler, escrever e contar aos métodos científicos de ensino	115
 CAPÍTULO III	
GOVERNAR A INFÂNCIA PARA REGENERAR A RAÇA: a colonização do discurso eugenista em educação	150
3. 1. O cenário sócio-cultural de produção do discurso eugenista.....	157
3. 2. Discursos e práticas eugenistas no Brasil no campo da educação.....	173

CAPÍTULO IV

O DISCIPLINAMENTO DA INFÂNCIA PELO TRABALHO: o discurso desenvolvimentista no ideário da Escola Nova	208
4. 1. O cenário de emergência do discurso da Escola Nova	219
4. 2. “Pioneiros” do desenvolvimentismo: a produção discursiva da Escola Nova no Brasil	237

CAPÍTULO V

5. A ORDEM DO PLANEJAMENTO E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO FRACASSO ESCOLAR	261
5. 1. A teoria do capital humano como aparato de disciplinamento escolar: a produtividade da educação como “mercadoria”	268
5. 2. O cenário das relações de poder e da produção de equipamentos jurídicos de governo da educação	275
5. 3. Construindo uma nova identidade para a infância escolar: o lugar da criança que fracassa na escola	289
5. 4. Yes, nós temos fracasso escolar: a produção discursiva do fracasso escolar no cenário internacional	295
5. 5. A retórica da diferença para falar do mesmo: o discurso do fracasso escolar no Brasil	307
5. 6. A produção de sujeitos críticos e conscientes: o discurso da esquerda sobre o fracasso escolar.....	317

CAPÍTULO VI

<i>MONSIEUR HAVE MONEY PRÁ MANGIARE</i>: os mutantes do desejo	332
6. O cenário pós-moderno e a produção de novas identidades	332
6. 1. Cenário político-econômico mundial da retórica e das práticas de globalização e a ordem da eficácia	340
6. 2. Relações de poder, globalização e educação no Brasil dos anos 1980	348
6. 3. Emergência do construtivismo no Brasil: enunciados gerais e corporificação nos discursos pedagógicos	363

6. 4. Vitimização legitimada da infância escolar: a eficácia construtivista como tecnologia de regulação da infância	370
6. 5. Perspectivas atuais do discurso do fracasso escolar segundo a ordem da “eficácia”	391
E... ..	409
7. REFERÊNCIAS	418

INTRODUÇÃO

Eu quase nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa.¹

...a aproximação do que quer que seja,
se faz gradualmente e penosamente –
atravessando inclusive o oposto daquilo
que se vai aproximar²

Deram-me um “mote”, me fizeram um desafio na Qualificação, que veio se juntar ao desafio posto por mim mesma desde a apresentação do projeto de doutorado para o Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Naquele momento, coloquei minha proposta ainda de modo bastante tímido, o que representava o meu alcance teórico da temática que pretendia investigar na pesquisa. Vali-me das leituras dos “campos discursivos”³ (grifo do autor) que tinham lastreado minha formação até àquele momento, quais sejam: a psicologia e a pedagogia, bem como do trabalho desenvolvido por ocasião do Mestrado,⁴ no qual abordei a questão da avaliação da aprendizagem, assumindo um discurso crítico à noção de fracasso escolar.

No texto apresentado para a Qualificação, busquei ampliar o que tinha apenas apontado no projeto inicial apresentado para a seleção do Doutorado. Nesse sentido, mesmo sabendo que trabalharia a problemática das crianças com “trajetórias minoritárias na escola”⁵, na perspectiva dos Estudos Culturais, pós-estruturalistas, especialmente as teorizações de Michel Foucault, o “porto seguro” era ainda a minha formação — nitidamente crítica, exatamente marxista — a qual eu revisitava de certa maneira, ao tomar como base alguns conceitos e cate-

¹ GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001, p. 31.

² LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p.21.

³ Utilizo a noção de “campo discursivo” para me referir a sistemas de idéias construídos historicamente, os quais “tramaram-se para produzir subjetividades [...] uma montagem que abarca múltiplas instituições e permite que (um determinado objeto seja visto) como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só “diretamente sobre” (ele individualmente), mas também, que se estabeleceram historicamente “sobre” todo o **milieu** em que (ele) vive” (POPKEVITZ, 1995, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 142. Ver também a esse respeito, POPKEVITZ, 2000d.

⁴ Refiro-me à dissertação de Mestrado em Educação, realizado em 1993 na Fundação Getúlio Vargas — Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Rio de Janeiro, intitulada: *A avaliação da aprendizagem no contexto sócio-político e educacional da Paraíba*.

⁵ Uso essa terminologia para me referir às crianças que não conseguem acompanhar os padrões instituídos pela escola e que compõem diuturnamente as estatísticas de “fracasso escolar”.

gorias da sociologia de Pierre Bourdieu; de modo que o texto produzido dava visibilidade aos possíveis “como” e “por quê” da educação e da escola, dialogando com algumas produções discursivas do fracasso escolar, construídas em diferentes contextos históricos e em arranjos sociais, políticos e educacionais diversos.

Nesse sentido, me apropriei de documentos⁶ jurídicos — as estatísticas oficiais do MEC e da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE), da Universidade Federal da Paraíba, dando início a um processo de produção de sentidos, tendo em vista os objetivos aos quais me propunha.

No caso dos documentos do MEC, tive acesso aos dados sobre evasão, repetência e reprovação em todo o país, e para os diferentes níveis de ensino desde a década de cinquenta do século XX até o ano de 2003. Quanto à COPERVE, os dados que compunham os Relatórios de cinco anos consecutivos de vestibular davam visibilidade a vários aspectos relacionados ao perfil dos alunos, — candidatos ao processo seletivo para a Universidade Federal da Paraíba — os quais se transformam a cada ano, em objetos de frias estatísticas confirmadoras do um processo de exclusão ainda significativo.

A opção de construir a Tese na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas significaria, portanto travar um diálogo intertextual com grande parte da extensa, complexa e apaixonante obra de Michel Foucault e de outros autores, os quais têm contribuído para repensar alguns paradigmas⁷ e metanarrativas da Modernidade, inclusive para a desconstrução de verdades embutidas nos mesmos. Essas reflexões foram fundamentais no sentido de trazer à tona no texto da Qualificação, mesmo que ainda embrionariamente, como se foram formando a teia, as justificativas que enredam e naturalizam os discursos sobre as crianças que não correspondem aos padrões exigidos pela escola, consubstanciados nas noções de “problemas de rendimento”, “problemas de aprendizagem” e de “fracasso escolar”.

Em relação ao fracasso escolar, objeto a ser problematizado nessa Tese, não se trata de pensar que vou produzir “a última verdade” ou o “melhor que já foi dito” sobre os

⁶ O sentido de “documento” refere-se “a monumentos ou restos arqueológicos através de cuja leitura se pode desconstruir uma certa ordem de evidências; o trabalho do documento deve resgatar o que eles dizem, pondo entre parênteses interpretações gerais; a leitura do documento deve possibilitar permanecer na materialidade dos acontecimentos, deixando de lado significações ocultas que deveriam ser desveladas. Interessa ler o documento em si mesmo e em suas relações com outros, assim como os efeitos que têm produzido nas práticas concretas de determinados grupos sociais. Não interessa discriminar entre documentos verdadeiros ou falsos [...] o importante não é rechaçá-lo como tal senão ver o que me diz sua falsidade acerca da época em que surgiu, como funcionou, que efeitos produziu, como contribuiu na construção de nossos pensamentos etc” (MURILLO, 1997, p. 9).

⁷ Compreendo essa noção na perspectiva de Kuhn, para quem o paradigma se refere a um modelo globalizante que perpassa as especificidades das escolas e instituições (KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas* 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998).

discursos que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola, em certo momento classificadas como crianças que fracassam na escola; importa mais o exercício de suspender e ressignificar as verdades aprendidas desses discursos — construídas sob a tutela de figuras de autoridade e a suposta segurança que envolve o fazer ciência.

O desenho arqueológico a ser construído nessa Tese não se refere, portanto à busca de uma origem como lugar da verdade — como um “ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo [...]; ela [origem] estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece e a perde”.⁸ A busca a que me refiro está relacionada a uma “origem” no sentido de proveniência: “longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las à parte, todas as marcas diferentes [...] a pesquisa da proveniência não funda, [...] agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo”.⁹

O sentimento que me domina é de que a produção dessa Tese será um movimento e um trabalho “trêmulos”, um exercício, através do qual busco me desvencilhar das codificações habituais presentes nos discursos científicos — tidas como garantia de reconhecimento e legitimação — mesmo reconhecendo o peso que ainda têm essas estratégias de poder no espaço reconhecidamente de produção de discursos de verdade — a Academia, em cujas redes de poder-saber, inclusive, estou envolvida.

Nesse movimento da produção, o maior susto, contudo era a idéia de que um doutorado implica em assumir uma autoria e a compreensão do seu significado; nesse momento eu começava a ver que a linguagem que construíra o texto para a Qualificação já não mais representava essas novas mudanças; o título do trabalho mudara muitas vezes, resultado do processo vivido a partir das novas leituras, do repensar o objeto de estudo. Essa metamorfose, misto de dor e alegria, como a vida, me instigava a pelo menos tentar (as gaiolas são muitas, as algemas consistentes) “perverter”, suspender algumas idéias convencionais postas no campo do objeto de estudo.

O trajeto então era sentido como a possibilidade de viver essa experiência como uma “expedição”, — não saber aonde vou chegar, nem o que vou encontrar; uma certa aventura com o desconhecido — paixão e medo. “A aproximação do que quer que seja” como o exercício de uma “errância infinita”. Inquietação entre dizer o já dito ou fabricar outros ditos e

⁸ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p.18.

⁹ *Ibidem*, p. 20.

o que isso implica de renúncia, de exposição perante a Academia e os amigos e amigas. Enfim, as preocupações que envolvem aspectos da trajetória profissional e que desembocam em uma autoria: “as encruzilhadas e ruelas” que não aparecem normalmente no corpo de uma Tese; o que fica atrás do palco, no “coro”.

Na interface, com essas transformações que se processavam em mim, a inquietação que me desafiava à reinvenção de uma escrita ou à invenção de uma nova linguagem — pois a outra forma (ou fôrma?) já não dava conta dos novos sentidos e significado das mudanças “sofridas” por mim no percurso da produção após a Qualificação: como sair de um modo de escrever que cada vez mais me parecia apenas reiterativo, cheio de necessidades de legitimação? Como produzir um trabalho acadêmico com uma escrita mais “despojada”, representativa do momento vivido, frente à “desconfiança” que se instalava em mim de que outras formas de escrita e de produção de sentidos estariam sempre postas como possibilidades *ad infinitum* e que as referências, as opções são sempre o resultado de escolhas contingenciais e de um momento particular, e portanto o reflexo dos regimes de verdade hegemônicos em cada momento?

A identificação com a perspectiva teórica pós-estruturalista, sobretudo o pensamento foucaultiano, coloca-se não como uma “conversão”, como uma adesão dogmática, uma visão de que o caminho até agora percorrido na minha formação profissional, as coisas que li, as coisas que pensei e defendi representam o melhor, o mais certo, o lugar onde estaria a “verdade verdadeira”. E, que, agora sim, eu conseguiria chegar a essa verdade lá onde a descobri e trazendo-a para a Tese. Esta visão passa bem distante do que penso sobre a produção de conhecimento e sobre os paradigmas que circulam no “mercado”, não sendo este, portanto o encaminhamento que dei ao presente estudo, como será descrito a seguir.

DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR: delineando o objeto de estudo

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar, mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui.¹⁰

¹⁰ LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p.12.

Abro a Internet. Na página “Educação” encontro elencados centenas de itens tratando sobre problemáticas educacionais em diversos aspectos, principalmente sobre as crianças, adolescentes e jovens com histórias escolares minoritárias. Grande parte dessas produções discursivas refere-se ao fracasso escolar: são livros, Teses, artigos, Dissertações. No jornal Folha de São Paulo *on line* lá estão as manchetes: “Má qualidade da educação afeta futuro dos brasileiros”; “Atraso escolar afeta 53% dos adolescentes”; “Aluno de Federal tem um perfil menos elitista”. “Vagas não trazem pobres à universidade”. “Para MEC, aprendizado é uma tragédia”. “Para MEC, professor, idade e família determinam o desempenho de aluno”. “Só 2% de alunos da 4ª série no Nordeste têm habilidade de leitura satisfatória”. “59% dos alunos na 4ª série têm desempenho precário, diz MEC”.

Quantas outras manchetes que não vi? Vinte anos depois das minhas primeiras experiências em educação na cidade de Patos e os discursos sobre as trajetórias minoritárias de crianças na escola, consubstanciados contemporaneamente no conceito de fracasso escolar só se multiplicaram. Como fazer uma leitura sobre a proliferação desses discursos? Que sentidos esses textos produzem? Sendo o objeto de estudo relacionado a determinadas práticas¹¹ e efeito de agenciamentos concretos e de relações de poder-saber, ou seja, em cuja superfície se produzem formas de sujeição e esquemas de conhecimento, uma questão se impõe: a quem interessa ou a quem servirá o discurso do fracasso escolar e a posição de sujeito que fracassa na escola?

O universo caleidoscópico das inúmeras manchetes, das leituras feitas, dos congressos e programas dos quais participei, das situações vividas na escola pública onde eu trabalhei como psicóloga, as discussões acadêmicas, foram me “causando”, ao mesmo tempo em que iam sendo minadas as verdades e certezas ancoradas na “terceira perna” que me amparava e “guiava” a minha prática. Processo que de modo geral exclui os elementos mais intimistas da produção, ou, aos quais geralmente se dá menos visibilidade — sobretudo na Metodologia — ou seja, as condições de produção de um trabalho científico da envergadura de uma Tese ficam sempre “atrás da cortina”, não aparecem no texto final; refiro-me às alegrias, ao suor, às angústias, às desestabilidades e descobertas, à solidão que envolve a produção e, até uma certa alienação em relação a outros projetos de vida adiados.

¹¹ O sentido de “prática” é aqui compreendido como não relacionado à atividade de um sujeito, antes referindo-se “a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: ‘posições do sujeito’”. (LECOURT, 1980, *apud* VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 54 (grifos do autor).

A construção desta Tese — ou, seria melhor dizer, de qualquer trabalho no campo do saber ou da produção de sentidos? — não corresponde a linearidade e a “certeza” que aparecem no texto final dos trabalhos científicos como é de costume, quando a produção discursiva não deixa ser atravessada pelas dúvidas e por quaisquer resquícios das idas e vindas que envolvem o processo de produção; os inúmeros documentos sobre a mesa do computador, sobre a cama, o sofá, a estante, por sobre o chão são jogados para baixo do tapete acadêmico.

Foram pilhas de textos de origem e autoria múltiplas e plurais nas suas temáticas, nos modos das abordagens; pilhas desfeitas aos poucos para minha alegria, prenúncio da proximidade do tão desejado final, para poder enfim, ver o que pude realizar, e, por que não dizer, poder avaliar a minha produção; volumes desfeitos, para logo depois ficarem maiores do que estavam antes — para minha angústia. Textos de início vistos como fundamentais para o meu trabalho, para logo depois serem “descartados” como desnecessários, improdutivos para os meus objetivos; idéias, temáticas, autores, obras, emergindo lá na frente no processo de construção e que antes não pareciam ser significativos, ou, mesmo por serem até então desconhecidos. Enfim, a maior angústia e desafio também: decidir sobre os textos de outras autorias, ao perceber que nem tudo que me vinha de interessante à mão “caberia” necessariamente na Tese.

O chão movediço que constitui as produções discursivas me causava sentimentos desencontrados de insegurança e de alegria; o exercício prazeroso cotidiano de fazer uma outra leitura sobre os antigos modos de compreender o mundo e a produção de saber, se misturava às vezes a certo retorno aos mesmos paradigmas “antigos” criticados: surpreendi-me algumas vezes vitimizando as crianças com trajetórias minoritárias na escola; buscando um culpado ou uma causalidade em um poder central, rancoroso e repressor; ou querendo criticar as supostas verdades contidas em alguns aparatos — como os testes cognitivos e seus resultados — com os mesmos instrumentos dos quais discordo na sua construção epistemológica e nas suas asserções de verdade. O que não significa dizer que eu tenha conseguido dar visibilidade a essas mudanças na “letra” e no “verbo”: não sei se o que aparece no texto final dessa Tese e na sua apresentação para a Banca corresponde a esses descaminhos criativos e solo movediço da produção de conhecimento por mim experienciados.

Contudo, aos poucos, a angústia foi ficando mais amena, quando foram sendo minadas as certezas; quando passei a compreender que essa Tese representa um primeiro e privilegiado momento de um processo de construção de novas possibilidades de investigação e de atuação a partir de um campo discursivo novo para mim: os estudos foucaultianos. Trabalhar nessa perspectiva discursiva me fez sentir mais livre das amarras de dar conta de uma verdade

totalizante, sem brechas para recuos, para desestabilidades e incertezas; o que não significa um descompromisso meu, um menor empenho com a produção, ou o desconhecimento sobre as possibilidades colocadas pelos efeitos de poder que estão enredados na minha produção e os efeitos de sentido que pode produzir e o que pode ser feito a partir dela.

A paixão e a abertura para as experiências capazes de nos provocar, de nos desestabilizar, de nos tirar de nossos diversos lugares; de nos transformar, como ao ver um filme, conversar com um amigo ou uma amiga, ouvir uma música, fazer uma viagem — com tudo de movediço e desconhecido que envolve essas experiências. É a partir dessas preliminares mais intimistas — as quais também se constituem em elementos do percurso da produção — que passo a fazer algumas colocações sobre as condições de possibilidade metodológicas que tornaram possível a construção dessa Tese, cujo objetivo é fazer uma análise arqueológica e genealógica¹² do conceito de fracasso escolar.

Partindo dos discursos¹³ sobre as crianças com história de trajetórias minoritárias na escola, analiso suas diferentes significações em diferentes tempos e práticas sociais diversas: “problemas de rendimento”, “problemas de aprendizagem” e “fracasso escolar”; temática que tem sido objeto de interesse por parte de estudiosos da educação em diferentes campos do saber, principalmente na psicologia e na pedagogia. Com diferentes matizes teórico-políticas e finalidades diversas, os enunciados têm dado visibilidade à confirmação da predominância de problemas escolares em um determinado segmento social — entre os alunos e alunas das classes populares — na rede pública e, principalmente no nível fundamental de ensino.

A minha proposta é iniciar as discussões problematizando as visões hegemônicas¹⁴ que dão substância ao conceito de fracasso escolar, os sentidos e significados veiculados nos documentos da literatura de modo geral e desconstruí-los como algo natural e descolado de uma perspectiva histórica, imbricado em relações de poder e produção de saber; ou seja, analisar e compreender a construção histórica do conceito de fracasso escolar como dispositivo

¹² Para ampliar a compreensão da distinção entre as noções de arqueologia e epistemologia, bem como compreender a construção histórica da *démarche* arqueológica em diversos momentos das obras produzidas por Foucault ver: MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1988; VEIGA-NETO, 2003.

¹³ Assim Foucault define o discurso: “refere-se ao espaço geral do saber, a suas configurações e ao modo de ser das coisas que aí aparecem, define sistemas de simultaneidade, assim como a série de mutações necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma positividade nova” (e completa): “é o ordenamento das coisas que vem a fundar na cultura, desde a modernidade, a história do Mesmo — daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser, portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades (FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a, p. XX-XXII.

¹⁴ Utilizo aqui o termo hegemonia como “preponderância”, “supremacia” (FERREIRA: 1994, verbete “hegemonia”) tanto no sentido de como os discursos são significados na linguagem, como em diferentes tempos históricos.

que aciona agenciamentos de verdades em campos teóricos diversos, desde a década de sessenta no contexto educacional internacional e brasileiro; tratá-lo na perspectiva de um conceito produzido pelas ciências humanas, sobretudo pela psicologia e pela pedagogia, na superfície da articulação de práticas discursivas e não-discursivas que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola; a sua reprodução na constituição dos discursos jurídicos e na orientação das políticas no campo educacional.

Para a perspectiva arqueológica e genealógica que possibilitará a construção do objeto de estudo, o conceito tem “seu sentido definido no campo de experimentação onde se encontra articulado [...] em si mesmo, ele nunca quer dizer nada, e seu significado varia em função de sua relação com a exterioridade”.¹⁵ Os conceitos “são abstrações, generalizações que estão longe de descrever toda a trama social num dado período histórico”.¹⁶ Seguindo essa compreensão, os significados dos discursos e dos conceitos “deslizam”, não se deixam aprisionar, isso tanto no sentido da história como da linguagem. O que significa compreendê-los a partir de seu lugar de produção.

A análise da trajetória arqueológica do conceito de fracasso escolar e sua genealogia visam apontar as condições históricas de possibilidade da entrada em cena deste dispositivo e dos seus efeitos de poder. Quanto à sua identidade, forma e unidade, Foucault assim compreende o exercício do poder:

[...] não quero significar o Poder, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. [...] se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de “correlações de força” imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o “jogo” que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os “apoios” que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as “estratégias” em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.¹⁷

¹⁵ GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Cartografias do desejo*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p.158.

¹⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *Nordestino: uma invenção do falo*. Maceió: Cata-vento, 2003, p.143.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 88-89 (grifos meus).

Ou seja, compreender porque em um dado momento histórico o desempenho escolar das crianças passa a ser objeto de preocupação ou passa a se constituir em um problema a ser subjetivado em pesquisas e discursos. O traçado do caminho arqueológico seguirá a análise de documentos que compõem os discursos produzidos nos campos da pedagogia e da psicologia, seja em livros, em Dissertações e Teses, bem como nos discursos jurídicos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Compreendo que muitas questões estão envolvidas na teia discursiva sobre a história das crianças com experiências minoritárias na escola, bem como na produção histórica do conceito de fracasso escolar; contudo, para os objetivos propostos para essa Tese, foi necessário fazer um recorte tendo em vista a amplidão das possibilidades que se colocam para a discussão dessa problemática. A partir da perspectiva que norteia meu pensamento sobre pesquisa, sobre produção de saber, não teria eu a pretensão de esgotar as discussões que cercam a emergência do conceito de fracasso escolar, quer do ponto de vista dos arquivos, quer do ponto de vista metodológico.

Esse recorte, na sua superfície deixa aparecer minhas preferências, minhas dúvidas e os interesses mais ligados à minha prática. Nesse sentido, elegi a partir da consulta aos documentos, três séries históricas — por compreendê-las como momentos importantes da educação brasileira — para a elaboração discursiva e construção da Tese: a série do “eugenismo”, cuja hegemonia discursiva compreendeu os últimos anos do século XIX até as três primeiras décadas do século XX; a série do “planejamento” — que predominou entre os anos de 1960 e 1980 — e a série da “eficácia”, que compreende o período dos anos de 1980 até a contemporaneidade. Contudo, antes da leitura arqueológica e genealógica dos discursos do planejamento e da eficácia, os quais vão configurar e nomear as trajetórias minoritárias de crianças na escola como “fracasso escolar”, faço uma incursão pelo discurso da Escola Nova, predominante nos enunciados dos saberes psi e pedagógicos nos anos de 1920 do século passado até a década de cinquenta, como o discurso cujos enunciados desenvolvimentistas vêm a romper com o discurso das raças da eugenia, inaugurando uma nova perspectiva para os discursos sobre a educação.

Desse modo, realizar uma varredura do discurso do fracasso escolar significa percorrer os discursos construídos pelo campo do saber psicológico e pedagógico, no sentido de “desubstancializar” os seus conceitos e enunciados, analisando-os na sua superfície, na forma como se apresentam em seu funcionamento.

Na escolha de alguns acontecimentos e narrativas para cada série histórica, considere o fato de se constituírem em dispositivos de governo da infância predominantes em cada uma das séries, os quais disputam entre si a hegemonia da produção de sentidos, caracterizan-

do um movimento de constante desterritorialização e de fabricação de novos territórios da educação, da infância e das trajetórias minoritárias na escola — os três eixos enunciativos que compõem essa Tese. A mudança dos enunciados, das temáticas e das teorias que compõem o centro dos discursos sobre essas crianças, os deslocamentos que operam provocam mudanças nas práticas discursivas e não-discursivas desenvolvidas na escola, as quais devem ser compreendidas como efeitos que não residem apenas “na transformação de formas ou conteúdos pedagógicos, mas sim na transformação da visibilidade ou invisibilidade do poder”.¹⁸

Através da leitura dos discursos produzidos nos diferentes campos do saber e veiculados em livros e periódicos, bem como em documentos de textos de leis e programas educacionais, percebe-se que, de modo geral as enunciações dão visibilidade aos “problemas de rendimento escolar”, “problemas de aprendizagem”, e ao “fracasso escolar”, enunciados esses que têm se constituído nas formas históricas de subjetivar as experiências minoritárias das crianças na escola. Trata-se de formas de dominação “que não são tanto ideológicas ou repressivas, senão que estão inscritas na forma mesma dos saberes e das práticas sociais”.¹⁹ Seguindo a compreensão de Popkevitiz,

[...] a noção de “regulação” não serve para atribuir distinções de bom/mau ou moral/imoral quando se fala do processo de escolarização. Ela é utilizada para reconhecer uma premissa sociológica de que todas as situações sociais têm restrições e constrições historicamente inscritas sobre nossa individualidade. [...] não falamos do indivíduo sem invocar uma teoria de sociedade que defina a individualidade. (Ou seja), se reconhece que existem princípios estruturadores sobre o que é permissível.²⁰

Parto da consideração de que os discursos sobre as desigualdades sociais devido à origem lingüística, econômica, cultural, intelectual, entre outros elementos, têm contribuído ao longo da história para a instituição de discursos sobre a trajetória escolar dos alunos, quanto ao “fracasso” e ao “sucesso”. Mesmo esse tempo histórico referindo-se à Modernidade e ao surgimento dos sistemas nacionais de ensino — no caso brasileiro, somente a partir da década de trinta — trato adiante como em períodos bem mais distantes o domínio do saber estava restrito aos indivíduos pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade. Porém, o que interes-

¹⁸ DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 22.

¹⁹ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c, p. 12.

²⁰ POPKEVITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998e, p. 191 (grifos meus).

sa mais diretamente neste momento é que, somente com o surgimento da escola moderna, a distribuição desigual dos saberes vai ser legitimada pelas ciências humanas, cujas teorias denegam as relações de poder existentes na escola e os saberes produzidos no seu interior, como elementos interligados às redes de relações de poder.

Essas reflexões são fundamentais para as análises a serem feitas nessa Tese, no sentido de compreender como foi se formando a teia, as imbricações, as justificativas que enredam e naturalizam os discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola. Como na tentativa de sua subjetivação pelos diferentes saberes, essa temática foi individualizada na sua problematização — ao se referir aos sujeitos de uma determinada “classe social”, nas teorias críticas ou a um suposto “indivíduo-problema”, nas abordagens psicologizantes. Foi a busca de compreensão das camadas de sentidos dos diferentes conceitos que nomearam as trajetórias de crianças na escola em diferentes contextos de relações de poder-saber, e assim tomá-la em cada série histórica como uma problemática — que é sempre a mesma e é sempre outra — que se constituiu o movimento de produção dessa Tese.

A compreensão do discurso do fracasso escolar exige, pois, que o situemos em diferentes contextos históricos, políticos e educacionais; movimento que não significa buscar uma linearidade entre as diferentes formas de abordagens e os enunciados, ou que pretenda impor um sentido evolucionista e de progresso aos saberes em cada momento da história, mas buscar compreendê-lo na trama dos processos de inclusão e exclusão dos sujeitos sociais, a partir dos lugares que estes ocupavam no cenário social, e conseqüentemente no processo de escolarização.

É através da conjugação desses dados, com e sob a perspectiva dos arquivos analisados e que dão suporte à pesquisa, que penso contribuir para o repensar das instituições e sobre o assujeitamento dos indivíduos às formas de controle e disciplina realizadas através do que Foucault denomina “tecnologias do eu”, definidas como procedimentos

que permitem que os indivíduos realizem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e forma de ser, de forma a se transformarem, a fim de obter um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.²¹

²¹LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998c, p. 64.

O discurso do fracasso escolar será revisitado e criticado como discurso de verdade construído a partir de regimes de verdade hegemônicos em diferentes contextos históricos. Segundo a visão foucaultiana, a verdade é efeito do poder. Ela está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.²² Nessa perspectiva, o discurso do fracasso escolar foi produtivo no sentido de fortalecer e justificar determinados saberes e práticas construídos a partir de um determinado lugar e segundo estratégias específicas de poder, quais sejam, as ciências humanas.

Considero importante destacar que, na leitura do *corpus* analisado não estabeleci qualquer hierarquia ou privilegiei qualquer texto em particular. Nesse sentido, sequer estabeleci uma separação, nos capítulos que se seguem, entre os discursos psicológicos ou os discursos pedagógicos do fracasso escolar. O meu objetivo era tratá-los na espessura dos enunciados numa perspectiva da história e da linguagem, como produção de sentidos.

Mesmo que se considere a especificidade da psicologia e da pedagogia quanto aos seus objetos particulares de estudo, e ao caráter epistemológico que as definem no campo da produção de conhecimentos, considero o discurso do fracasso escolar veiculado por essas disciplinas, como dispositivo circularmente ligado à produção de práticas pedagógicas e a determinados comportamentos na educação escolar muito difíceis de separar, de isolar como “pedagógicos” e “psicológicos”. Um exemplo disso são as noções de “interesse” e “inteligência”, consideradas elementos fundamentais do processo ensino-aprendizagem e dos mais valorizados nas redes de relações que se estabelecem na escola.

Compreender as teias de relações de poder que engendraram a produção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola é reintroduzir essa questão no (seu) devir histórico, é tratar de sua genealogia. “O que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história”,²³ ou seja, na emergência dos conceitos que nomeiam as experiências distintas das crianças que não atendem ao padrão da escola, o que eles pensavam? Entendendo aqui a história na perspectiva da análise do discurso, ou seja, não se referindo aos textos em si, mas à discursividade.²⁴

O que não significa buscar um sentido original para as diferentes formas como foram nomeadas essas crianças, como o conceito de fracasso escolar, o qual deveria ser desvelado; mas analisar os documentos como suportes argumentativos, de modo a dar visibilidade aos discursos como produtores de uma redução dos alunos e alunas — de determinados alunos

²² FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

²³ FOUCAULT, Michel. Como se escreve a história. In: VEYNE, Paul. *Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1982, p.164.

²⁴ ORLANDI. Eni P. *Terra à vista: discurso do confronto velho e novo mundo*. Campinas: Cortez, 1990.

e alunas — à retórica do eugenismo, num primeiro momento, depois, da retórica do planejamento e, finalmente, da retórica da eficácia. Analisar esses discursos não como pontos de origem de um processo evolucionista dos saberes que tratam da questão das crianças “irregulares”, mas tratá-los como “pontos e lugares de proveniência” — de elementos que se edificaram na história; enfim, analisá-los como suportes argumentativos cujas condições de possibilidades são engendradas na historicidade que envolve sujeitos e linguagem.

Isso significa compreender como relações de poder-saber instituíram as práticas discursiva e não-discursiva do fracasso escolar como verdade que produziu efeitos de sentido para a construção de visões de mundo, de visões de educação e de sujeitos, na orientação de políticas públicas, em programas educativos, na definição de múltiplos dizeres e fazeres no campo educacional de modo geral e na escola. Significa pensar esse dispositivo como uma estratégia que faz funcionar aquilo que Foucault chama de “rede institucional de seqüestro” — o conjunto de instituições onde nossa existência se encontra aprisionada, tendo esta rede como fim essencial “fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens”.²⁵ Todos esses movimentos buscam compreender quando e como o conceito de fracasso escolar passou a ter visibilidade e dizibilidade como problemática na educação escolar.

Essa perspectiva de análise não significa traçar uma linha evolutiva ao final da qual estaria lá a melhor ou a mais bem acabada versão de verdade sobre os discursos que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola. Crianças que passaram a ser objetivadas em discursos legitimados pelo crivo das ciências a partir de enunciados ligados à “problemas de aprendizagem”, “problemas de rendimento escolar” ou associadas a experiências de “fracasso escolar” — como discursos autorizados sobre as crianças que não se adaptam ao sistema normativo da escola o que, sob outras perspectivas, poderia ter tido visibilidade apenas como experiências recorrentes do processo ensino-aprendizagem.

Diferentemente das abordagens predominantes, busco problematizar os discursos sobre as crianças que não conseguem corresponder às normas e padrões estabelecidos pela escola e os diferentes conceitos criados para nomeá-las, compreendendo-os como “objetivações históricas do poder-saber”. Isso quer dizer fazer uma cartografia arqueológica e genealógica da trajetória da própria forma escolar de educação, de como foram produzidas as identidades infantis pelos diferentes discursos e como foram significadas e positivadas nas políticas públicas; como se articulam à criação de instituições de regulação atreladas à escola com o objetivo de

²⁵ FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. *Cadernos da Puc*. Rio de Janeiro: Junho, 1974, p. 83-102. Letras e Artes, 16, p. 89.

“cuidar” das crianças com problemas escolares; ou seja, interessa nesse momento cartografar as práticas sociais ligadas a um novo dispositivo de poder-saber: a proteção da infância.

Tendo feito essas considerações mais gerais sobre a definição do objeto desta Tese, gostaria de tratar neste momento de alguns elementos teóricos que possibilitaram a definição de uma direção para a sua construção, quais sejam: as reflexões sobre a condição contemporânea pós-moderna, as perspectivas teóricas colocadas pelos estudos pós-estruturalistas, sobretudo algumas noções presentes nas teorizações de Foucault, e, finalmente as categorias envolvidas na análise de discurso. Contudo, não pretendo dar conta de toda a amplitude e complexidade desses elementos teóricos, sobretudo das ferramentas teórico-metodológicas propostas por Michel Foucault. Isso porque, além de podermos encontrá-los — descritos sob múltiplas formas e envolvidos em uma pluralidade de temáticas — distribuídas em uma enormidade de produções, como livros, artigos, Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado etc, tomo de empréstimo aos pós-estruturalistas e a Foucault algumas noções para articular os enunciados da minha própria produção discursiva — e que compõem essa Tese.

Muito se tem discutido sobre as mudanças ocorridas contemporaneamente nas sociedades em vários aspectos, caracterizadas por novas formas de sociabilidade, novas formas de compreender e de fazer política; de realização das diversas práticas sociais, entre outras, a educação da infância, tanto no que se refere à atribuição de sentidos que tem sido dada à mesma, quanto à sua operacionalização na escola. Essas mudanças têm sido compreendidas como efeitos das grandes transformações nas relações de poder, articuladas em novos cenários sociais, econômicos e políticos da globalização neoliberal, afetando os modos de produção da cultura, das identidades individuais e coletivas.

São mudanças que caracterizam uma nova condição, denominada de “pós-moderna”, definida por Lyotard²⁶ como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. Relacionada a esse cenário, na contemporaneidade tem-se dado visibilidade e dizibilidade a um “tempo de crises de certezas” ou de desestabilização de paradigmas que até recentemente nos serviam de porto seguro para nossas investigações e para o exercício de nossas práticas no campo educacional.

²⁶ LYOTARD, Jean- François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1988, p. XV. Para melhor compreender as discussões sobre as transformações e conseqüências relacionadas à pós-modernidade, consultar: GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991; LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998; HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994; ROUANET, S. P. *Do pós-moderno ao neomoderno*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1986; ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O pós-moderno é compreendido por alguns autores não como uma superação da modernidade, nem como oposição a ela, mas sim a sua derivação e a sua dissolução. David Lyon percebe a condição pós-moderna atrelada ao surgimento de uma nova espécie de sociedade ou à inauguração de um novo estágio do capitalismo; nos dois casos, alguns paradigmas ligados às análises sociais e à prática política modernas são questionados: “Em ambos os casos, duas questões são cruciais: a proeminência das novas tecnologias de informação e comunicação, facilitando extensões maiores, como a globalização; e o consumismo, talvez eclipsando a centralidade convencional da produção”.²⁷

Muitos acontecimentos recorrentes nas sociedades contemporâneas são uma demonstração de uma profunda crise dos mitos fundadores da modernidade: a sociedade do trabalho, a representação política e o saber científico. Um traço marcante da pós-modernidade é a fragmentação do campo social, no qual os vínculos econômicos, culturais e profissionais não funcionam mais como fatores de unidade durável, tendo efeitos sobre outros campos da vida em sociedade.

Contudo, a importância fundamental da perspectiva pós-moderna está em possibilitar a desconstrução de paradigmas fabricados como discursos de verdade, a partir de regimes de verdade que nos impossibilitavam de fazer uma reflexão e questionamento sobre as consequências da produção científica moderna; sobre as formas de aprisionamento que desqualificam o Outro, os *outsiders*, as minorias de todo tipo, suas vozes, suas lutas e seus saberes, mesmo quando alguns discursos lhes impõem a condição de redutores da humanidade. A leitura pós-moderna possibilita-nos construir outra perspectiva da história e do poder, pondo em suspenso as metanarrativas factuais — com seus atos heróicos representados, seja pelas identidades coletivas, como as classes, seja pelos sujeitos individualmente — nas quais as bipolaridades maniqueístas definiam os enunciados discursivos. Diz Veiga-Neto: “O que se tem de novo, com o pós-moderno, é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo”.²⁸

A mudança mais significativa, contudo que surge com os estudos em diversos campos, sobretudo no campo social, na perspectiva pós-estruturalista é o que se tem chamado de “virada lingüística”. Como nos mostra Silva, esta perspectiva

[...] começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A filosofia da consciência, firmemente assentada na suposição

²⁷ LYON, David. *Pós- modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998, p. 17.

²⁸ VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 35.

da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e toda ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos lingüísticos pelos quais a “realidade” é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem.²⁹

A perspectiva pós-estruturalista, segundo Silva³⁰ estabelece uma ruptura com os discursos no campo educacional e nas teorias críticas que veiculam a idéia do conhecimento e do saber como “fonte de libertação, esclarecimento e autonomia”, ao se referir a todo saber/conhecimento como igualmente suspeito de vínculo com o poder; com a idéia predominante nos discursos de modo geral, quanto à existência de uma diferença ou oposição “entre ciência e ideologia, entre saber e ignorância/mistificação”. Segundo essa compreensão, na bipolaridade a ideologia e a ignorância/mistificação são vistas como negatividade por representarem uma distorção do poder; enquanto a ciência e o saber, como lugares “da verdade” estariam livres ou teriam “uma posição distanciada e desinteressada em relação ao poder.”³¹

Para os pós-estruturalistas, inclusive o poder não está necessariamente ligado ou não se refere a uma fonte ou a um centro único, como o Estado, a educação etc, mas está distribuído nas relações sociais, caracterizando espaços microfísicos de poder; de modo que interessa, não desvelar “o” poder onde este supostamente emanaria se exercendo sobre os outros, mas identificar “como” as relações de poder se exercem.

Contudo, é a partir dos anos de 1950 nos países ricos, no cenário denominado de pós-industrial que emergem as condições de possibilidade para as transformações fundamentais nos estatutos da ciência e da verdade, com as transformações tecnológicas sobre o saber, desregulando e deslegitimando as metanarrativas atemporais e universalizantes modernas. Processa-se a partir daí um deslocamento no sentido de tornar ineficazes os quadros teóricos gnoseológicos recorrentes na modernidade e aos seus conceitos, como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade” e “progresso”, realizando novos enquadramentos teóricos e novos enunciados legitimadores das novas produções discursivas, como “aumento da potência”, “eficácia” etc, em um cenário “essencialmente cibernético-informático e informacional”.³²

²⁹ SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000f, p. 248.

³⁰ SILVA, 2000f.

³¹ *Ibidem*, p. 249.

³² BARBOSA, Wilmar do V. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro. José Olympio, 1988a, p. viii.

Guardadas as diferenças entre as formas como cada realidade cultural tem vivido esses processos transformacionais, de modo geral a concepção hegemônica da ciência é a de “tecnologia intelectual, ou seja, como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor”;³³ portanto, uma prática social de deslegitimação dos dispositivos modernos de explicação da ciência, quando entram em crise as delimitações clássicas dos campos científicos. Essas mudanças estão ligadas à crise da noção de ordem, a qual era central nos dispositivos de legitimação e no imaginário modernos e têm influenciado os modos de produção não somente na ciência, mas na arte, nas relações interpessoais e de trabalho, também em outros países com economias emergentes.

A deslegitimação pós-moderna tem como dispositivo de legitimação a administração da prova controlada por “outro jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade, mas o desempenho, ou seja, a melhor relação *input/output*”.³⁴ Nos países ricos, cada vez mais não importa, ou não é mais funcional conhecer e afirmar a verdade, mas aumentar a eficácia através da localização do erro. “Essa transição entre epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que recém estão surgindo”³⁵ têm afetado as concepções sobre o campo do saber, quando muda seu estatuto: ou seja, mudam as concepções sobre a educação formal e sua função social, sobre a transmissão de conhecimentos; enfim, sobre os sujeitos e sua formação. Essas novas mudanças em relação aos relatos modernos são importantes para a construção dessa Tese — sobretudo quando trato da produção discursiva do fracasso escolar na perspectiva da eficácia, quando a relevância dos discursos é direcionada para os enunciados de “desempenho”, “eficácia”, “rentabilidade dos sistemas” etc.

Essas transformações e suas conseqüências não foram homogêneas para todos os continentes e países, tanto na forma como ocorreram, no que se refere à configuração das relações de poder e seus efeitos, como em relação ao tempo. Desse modo, considero que no Brasil, as desconstruções que caracterizam o que se considera pós-modernidade vieram a ocorrer a partir de meados da década de sessenta, tendo se intensificado na última década do século XX. No campo educacional, as mudanças atingem uma maior intensidade durante o período de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso —, como será tratado oportunamente no Capítulo VI.

A produção desta Tese resulta da minha própria inquietação quanto a essas mudanças e os impactos que têm causado, sobretudo em relação às descontinuidades e rupturas

³³ BARBOSA, 1988a, p. x e segs.

³⁴ LYOTARD, 1988a, p. 83.

³⁵ VEIGA-NETO, 2002b, p. 29.

ocorridas no campo da educação, seja no que se refere às pesquisas desenvolvidas, seja em relação ao exercício da docência, possibilitando a emergência de novos equipamentos pedagógicos coletivos da infância, os quais têm sido funcionais na produção, classificação e regulação de novas posições-de-sujeito. O seu sentido (da Tese) está em compreender as configurações das relações de poder-saber que possibilitaram a produção de novos lugares para os alunos com trajetórias minoritárias na escola, trajetórias essas significadas, a partir da década de 60 como experiências de fracasso escolar, consubstanciadas em duas modalidades discursivas — os discursos do “planejamento” e os discursos da “eficácia”.

A análise arqueológica do discurso do fracasso escolar e sua genealogia visam compreender as condições históricas de possibilidade da entrada em cena deste dispositivo e dos seus efeitos. Compreender porque em um dado momento histórico o desempenho escolar das crianças passa a ser objeto de preocupação ou passa a se constituir em um problema a ser subjetivado e objeto de pesquisas e estudos, cuja centralidade das problemáticas e enunciados estavam relacionados à “raça”, à “competência” ou “inteligência” dos sujeitos, à “rentabilidade” da educação escolar e à sua eficácia. Como movimentos das relações de poder-saber, esses elementos se constituíram nas condições de possibilidade de produção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola; ou, evocando o pensamento de Foucault, eles permitiram fazer a história de como essas crianças foram constituídas como “sujeitos de verdades”.

A análise de discurso problematiza para as ciências humanas e sociais a natureza da concepção de sujeito e de linguagem sobre as quais essas ciências se organizam. Trazendo essa reflexão para esse momento metodológico, significa dizer que, ao nomear as histórias de crianças com trajetórias minoritárias na escola, os saberes “psi” e pedagógicos procedem a um mecanismo de silenciamento; este, como processo de contenção de sentidos, “asfixia o sujeito”, ao não permitir a sua circulação por outras formações discursivas: “com o apagamento de sentidos, há zonas de sentidos, e, logo, posições de sujeitos que ele não pode ocupar, que lhe são interditas”.³⁶

Ao focalizar a formação discursiva do fracasso escolar na perspectiva teórica dos estudos pós-estruturalistas, utilizo-me, como já mencionado anteriormente, como interface para analisar este dispositivo, o pensamento e as proposições de Michel Foucault sobre a fabricação do sujeito moderno, sobre a instituição dos discursos sobre o “anormal”, sobre a noção de governamentalidade representada não somente, nem principalmente pela governamentalização estatal — tal como veiculado pela ciência e pela filosofia política ao tratarem do po-

³⁶ ORLANDI, 1990, p. 20.

der — mas pelas formas microfísicas do poder³⁷ estabelecidas pelos diversos sistemas de governo, como as tecnologias de governo do eu representadas pelos saberes “psi” e pedagógicos e os aparatos materiais produzidos a partir desses saberes, proporcionando uma nova visão sobre a educação, sobre a infância, sobre o processo ensino-aprendizagem e os métodos de ensino, sobre as relações que se estabelecem em sala de aula etc.

Nesse momento, passo a descrever algumas categorias analíticas presentes nas teorizações de Foucault, como as noções de arqueologia e genealogia e aquela que mais caracteriza o seu pensamento: a noção de poder, sobretudo quando introduz a genealogia como perspectiva metodológica para a análise histórica sobre os saberes. Ao proceder as explicações sobre “o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, imanentes a eles — pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante — os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política”,³⁸ Foucault pensa o poder não como uma propriedade ou uma coisa que se transmite, mas como uma relação. Relação de forças que se exerce e que supõe sempre a existência de alguma forma de resistência. Vai situá-lo então não como

“o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. (Nem como) modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro.³⁹

A arqueologia é inicialmente definida por Foucault como “arqueologia da percepção”, para se contrapor à idéia epistemológica sobre a verdade da ciência em sua obra “História da loucura”, na qual reconhece a insuficiência do “conhecimento” proveniente da medicina, da psiquiatria e do direito, para dar conta da emergência da psiquiatria.⁴⁰ Diz Foucault sobre as percepções, que elas “não podem ser descritas em termos de conhecimento. Elas se

³⁷ Roberto Machado destaca o livro “Vigiar e Punir” (1977), como a obra em que Foucault vai deixar clara a sua compreensão sobre a microfísica do poder. Diz ele: (refere-se tanto ao) *deslocamento do espaço da análise quanto ao nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados: a consideração do poder em suas extremidades, a atenção de suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discurso* (MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 189).

³⁸ MACHADO, 1988, p. 187.

³⁹ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 88 (grifos do autor).

⁴⁰ MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

situam aquém dele, lá onde o saber ainda está próximo de seus gestos, de suas familiaridades, de suas primeiras palavras”.⁴¹ É somente no livro “As palavras e as coisas”, ao tratar de uma arqueologia do “conhecimento” ou dos saberes ao realizar uma arqueologia das ciências humanas — que Foucault vai fazer uma distinção fundamental entre, de um lado, a história epistemológica e a arqueologia e do outro, do nível entre a ciência e o saber.⁴²

Assim, a arqueologia, enquanto história dos discursos ou dos saberes, se constitui em uma ruptura em relação à epistemologia, ao se colocar como independente em relação a qualquer ciência e como uma crítica da própria idéia de racionalidade ao desconstruir a idéia de verdade, formulando seu objeto no nível anterior ao da história epistemológica.⁴³ Sobre as relações entre epistemologia e arqueologia, diz Machado:

Sabemos que a epistemologia tem como objeto as ciências por ela investigadas em sua historicidade a partir da constituição histórica de seus conceitos, isso é, quanto à conquista da objetividade, quanto à produção da verdade, quanto à instauração de critérios de racionalidade etc. A arqueologia dando-se como objeto o saber, reivindica a independência de suas análises com relação ao projeto epistemológico e seus critérios, a partir da primordialidade do saber com relação à ciência.⁴⁴

O importante para a presente discussão, é que, através da análise arqueológica é possível compreender as articulações entre as práticas discursivas e as práticas não-discursivas; no caso deste estudo, dos discursos dos saberes “psi” e pedagógicos e os equipamentos de governo da infância, como os testes psicológicos, os métodos de avaliação da aprendizagem escolar, os métodos de ensino etc, além de condições econômicas, sociais, políticas e culturais. Isso significa compreender a arqueologia como “um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos já esquecidos”.⁴⁵

Foucault, contudo chama a atenção para que não estabeleçamos algum vínculo causal entre as dimensões discursivas e não-discursivas. Diz ele:

Tais aproximações não têm por finalidade revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismos de causalidade. Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a

⁴¹ FOUCAULT, MICHEL. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 446.

⁴² MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

⁴³ MACHADO, 2000a, p. x e segs.

⁴⁴ MACHADO, 1988, p. 154.

⁴⁵ VEIGA-NETO, 2003, p. 54.

pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende — e que caracterizam a positividade a que pertence — podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação.⁴⁶

Quanto à noção foucaultiana de genealogia,⁴⁷ esta rompe com o discurso histórico “como reconstituição de encadeamentos, de continuidades ou sucessões ininterruptas”. Evo- cando Foucault, Smeja & Téllez dizem: “tal reconstituição é o correlato do modo de pensa- mento que faz da consciência humana o sujeito originário de todo saber e de toda prática”.⁴⁸

Foucault opõe a genealogia ao método histórico tradicional, desconstruindo as i- déias correntes de continuidade; de permanência; da busca de uma suposta origem e fins últi- mos e, de um sujeito consciente constituinte e de manifestações a partir de um centro. Para ele, a genealogia é um método de fazer história direcionado ao deciframento da singularidade, do acaso, “fora de qualquer realidade monótona. [...] As forças presentes no jogo da história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta; se objeti- vam na trama singular e aleatória dos acontecimentos”.⁴⁹

Retomando Nietzsche, o filósofo define os acontecimentos “não como uma deci- são, um tratado, um reino, ou uma batalha”, mas como uma trama de forças cambiantes, mó- veis, que se invertem, que “não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta”.⁵⁰ Sem fazer do acontecimento o que os estruturalistas fizeram com a noção de estrutura; “trata-se de buscar as relações que pode haver entre os acontecimentos, mas pro- curando evitar qualquer totalização a priori”.⁵¹ Para ele, o acaso não deve ser entendido como “um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior”.⁵²

A análise genealógica dos discursos que tratam das crianças com trajetórias minoritá- rias na escola significa sair de uma perspectiva da pesquisa histórica tradicional ou de outras for-

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000b, p. 186.

⁴⁷ Ver FOUCAULT, 1977; 2000 b; 2000c; 2001; MACHADO, 1988; 2000 a; VEIGA-NETO, 1996; 2003.

⁴⁸ SMEJA, Marina & TÉLLEZ, Magaldy. Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la Historia de la Educación en Venezuela. In: BLOOM, Alberto M. & NARODOWSKI, Mariano. *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1997, p. 84.

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000e, p. 28.

⁵⁰ FOUCAULT, 2000e.

⁵¹ _____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 2000 b, p. 5.

⁵² _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p. 28.

mas de abordagem no campo educacional, como narrativas e análises que tendem a diluir a complexidade, a pluralidade própria dos acontecimentos educacionais, aprisionando-os em explicações causais, cujos enunciados homogeneizantes ou esquemas normativos globalizantes tratam de “uma” criança supostamente universal, sempre a partir de um “centro” unificador e da pressuposição de uma evolução progressiva, que, enfim possibilitará atingir um ponto ideal.

Esse posicionamento epistemológico e metodológico está presente em paradigmas de diferentes matizes políticas, filosóficas e ideológicas, as quais têm contribuído para a produção de novas identidades e novos aparatos de regulação no campo educacional escolar. No caso dos diferentes discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, problemática analisada nessa Tese, os enunciados dos diferentes discursos referem-se a diferentes centros: a “raça” nos discursos da “eugenia”, ao “déficit cultural” das crianças e suas famílias, para os discursos do “planejamento” e os “problemas cognitivos” para os discursos da “eficácia” — todos eles, envoltos em um centro mais amplo, o fator econômico.

Diferente dessas perspectivas de abordagem, a genealogia volta ao passado, não para reconstituir uma suposta origem ou os precursores dos discursos em análise, mas como forma de articular possíveis deciframentos da história presente. Seguindo essa perspectiva genealógica, para se compreender como foi possível a fabricação de um conceito, de uma teoria, de um conjunto de valores ou um critério de verdade, em um determinado momento e não em outro, é preciso compreender sobre o conjunto de relações sociais a partir das quais emerge, tomando como eixos da análise “os corpos e as lutas” — como propõe Foucault.⁵³

Isso significa que, partir da compreensão das relações sociais supõe partir das análises de relações de força, tendo em vista que toda relação social envolve relações de força; “há lutas manifestas ou latentes e supõe ainda analisar de que modo os corpos individuais, assim como os corpos coletivos, são constituídos. Isto quer dizer, baseado em que ideais, a que normas, com que hábitos, para formar quais atitudes etc”.⁵⁴ Segundo essa perspectiva analítica, o “social” deve ser significado “como uma relação e não como uma substância, e na construção histórica do social, o investigador deve por o acento no “acontecimento” mais que nas grandes ‘totalizações’”.⁵⁵ Assim, a produção de sentidos deve ser vista como constituindo

⁵³ FOUCAULT, 2001.

⁵⁴ MURILLO, Susana. *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad em la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1997, p. 60.

⁵⁵ *Ibidem*, p.60 (grifos meus).

“uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída”.⁵⁶

Tomando como referencial a arqueologia de Foucault, a pesquisa dos documentos foi realizada através da análise dos discursos; o traçado do caminho arqueológico foi possível pela análise de documentos que compõem os discursos produzidos nos campos da pedagogia e da psicologia, seja em livros, em Dissertações e Teses, bem como nos discursos jurídicos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Na análise, os textos foram tratados como material signifiante, quando estabeleci três eixos a partir dos quais pude fazer uma leitura dos discursos contemporâneos produzidos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola; esses eixos são a “infância”, a “educação escolar” e o “fracasso escolar”. Os discursos que compõem a formação discursiva do fracasso escolar se constituem em arquivos, dos quais selecionei aqueles veiculados pelos saberes *psi* e pedagógicos, estabelecendo duas séries históricas: a série do “planejamento” — que compreende o período entre os anos de 1960 e 1980 do século XX — e a da “eficácia” — de meados dos anos de 1980 até a contemporaneidade.

A perspectiva analítica propiciada pela análise de discurso foi importante para a minha elaboração produtiva por tomar como eixos a história, — a qual não se refere aos textos em si, mas à discursividade — à linguagem e o sujeito; foi a partir desses elementos que analisei a trama discursiva do fracasso escolar como produtora de sentidos deste objeto. Quanto à linguagem, a análise de discurso “pende para a diferença sem fundo, considerando o sentido como “errância”, dispersão sem origem, sobre a qual pudesse assentar-se no domínio da representação. [...] Os sentidos são erráticos, vagueiam pelo tempo e pelo espaço”.⁵⁷

A leitura arqueológica dos arquivos que possibilitou a produção dessa Tese, não se constituiu, contudo em uma camisa de força de uma teoria específica; o percurso se caracterizou por um devir sempre em construção e reconstrução, que é o modo como compreendo o próprio processo de construção de um objeto de estudo. Nesse sentido, as escolhas, as exclusões, os caminhos adotados em relação aos documentos se constituem em uma produção de sentido, em uma criação discursiva que não pretende esgotar os elementos relacionados ao objeto que pretendo construir.

Analisar a trama discursiva sobre o dispositivo fracasso escolar como produtora de sentidos, não significa considerá-la uma articulação premeditada que emana de um poder central e catalisador, mas como efeito das relações de poder que co-existem na sociedade e

⁵⁶ CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa: diante dos ferrolhos, p. 124. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002f. 105-132.

⁵⁷ ORLANDI, 1990, p. 20.

que possibilitaram a produção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, as quais foram nomeadas de modos diferentes em momentos históricos e em contextos econômicos, sociais, políticos e educacionais diferentes. Sobre a constituição dos objetos assim se referem Smeja & Téllez:

Não existem esses objetos planos que, como a educação – ou o Estado, o poder, o indivíduo, a coletividade... - podem abordar-se como entidades únicas ou diversas. O que existe são “múltiplas objetivações” de tramas complexas de práticas sociais, tramas historicamente configuradas através das quais aponta a tarefa de deciframento própria das análises genealógicas.⁵⁸

Significa compreender “o que” e “como” os diversos campos de saber “dizem” sobre essas crianças; que silêncios guardam esses discursos, ou, quais os não-ditos desses discursos. Como os saberes e práticas “psi” e pedagógicos ao tomarem a criança e seu desempenho escolar como objeto de esquadramento, paradoxalmente têm contribuído para a produção de sua invisibilidade.

Nesse sentido, algumas questões são fundamentais de serem colocadas como enunciados que me provocam instabilidades e que constituem os elementos que norteiam o presente trabalho: em que regimes de verdade foi possível estabelecer esses discursos? Que descontinuidades e deslocamentos históricos ajudaram a produzir no imaginário coletivo a idéia de “fracasso” relacionado às questões escolares? Que regularidades e descontinuidades estão presentes nos enunciados e nas práticas não-discursivas que tratam dessas crianças? Ao dar visibilidade às crianças que não correspondem às expectativas da escola, o que esses saberes “silenciam” quando “dizem” do fracasso escolar? Quem “pode” tematizar sobre essas questões a respeito da infância escolarizável? Ou seja, quem diz o que é fracassar e o que é ter sucesso na escola? A quais estratégias (temas, conceitos, enunciados) políticas os diferentes discursos têm ligado esse conceito? Que relações e novos agenciamentos de verdade-poder-saber a noção de fracasso escolar institui?

Isso significa tratar os discursos sobre as crianças vistas como “desviantes”, e, sobretudo o discurso do fracasso escolar — o qual se constitui no centro de meu interesse nessa Tese — no seu funcionamento dentro das relações sociais e em contextos políticos, sociais - históricos — diversos, na trama de relações de poder. Orlandi⁵⁹ vai nos dizer sobre o funcionamento da linguagem, que este se assenta na tensão entre processos parafrásicos e processos

⁵⁸ SMEJA & TÉLLEZ, 1997, p. 89.

⁵⁹ ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

polissêmicos, daí que a linguagem pensada discursivamente dificulta que tracemos limites estritos entre o “mesmo” (paráfrase) e o “diferente” (polissemia)⁶⁰.

Parafraseando Albuquerque Júnior⁶¹ — ao tratar da produção do discurso sobre o Nordeste, ou da sua invenção — interessa abordar como a noção de fracasso escolar circulou em campos discursivos concretos como nas legislações, debates políticos, periódicos científicos etc; como foi útil para os estudos na Academia, na prática dos educadores, para o programa de televisão, para os congressos e seminários em educação e para as políticas públicas. Enfim, como o discurso do fracasso escolar tem circulado e sido consumido nesses diferentes espaços e como foi produtor de estigmas, como provocou desistências, inviabilizou sonhos e definiu trajetórias de escolarização e de vida.

Desse modo, o dispositivo fracasso escolar relaciona-se a um conjunto de enunciados sobre o “desenvolvimento deficitário” das crianças em relação ao processo de aprendizagem envolvendo elementos distribuídos em territórios que se entrecruzam: “baixo rendimento”, “reprovação”, “repetência” e “evasão escolar”. Visões que se colam a um devir articulado a um lugar ideal de aluno, onde uma norma se inscreve prescrevendo um dever ser na perspectiva de um “já-lá”, de um fenômeno “já-dado”, inerente ao processo educativo.

A análise arqueológica e genealógica⁶² do conceito de fracasso escolar possibilitou uma maior compreensão da história da produção dos saberes e a elucidação dos jogos de poder no campo educacional; um maior conhecimento acerca da produção de uma multiplicidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos de regulação que viabilizaram a construção desse campo; e ainda, analisar a escola como maquinaria de disciplinamento da infância, em cujo interior encontram-se articulados mecanismos de poder-saber, como o currículo, a avaliação, a relação professor-aluno, entre outros equipamentos de governo que têm garantido o seu funcionamento, os quais, como práticas sociais se constituem em mecanismos

⁶⁰ Para esta autora, os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém; a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, está ao lado da estabilização. Já a polissemia joga com o equívoco. É deslocamento, ruptura de processos de significação. Essas duas forças trabalham continuamente o dizer. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2000, p. 36).

⁶¹ Cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. 2. ed. Recife: FJN, Massangana, 2001; São Paulo: Cortez, 2001.

⁶² Cujo objetivo, no sentido foucaultiano é descrever enunciados, descrever a função enunciativa da qual os conceitos são portadores, analisar as condições nas quais esta função se exerce, percorrer os diferentes domínios que ela supõe e a maneira pela qual eles se articulam (FOUCAULT, 2000e).

particulares de exercício da relação saber-poder materializada em determinados funcionamentos institucionais, pautas de ação, procedimentos e técnicas mediante as quais se leva a cabo as ações de uns sujeitos sobre outros; em determinadas constelações de significado que se estruturam em saberes e conhecimentos e em referentes tanto cognoscitivos como normativos de modos de pensar e de atuar em e sobre ditos espaços.⁶³

De início, nessa Introdução, faço uma apresentação da trajetória de construção da Tese, considerando o primeiro momento desse processo, a Qualificação, quando a Banca me fez algumas sugestões fundamentais para as mudanças que se deram a partir daí. No primeiro capítulo problematizo a produção do conceito de fracasso escolar na teia discursiva sobre as trajetórias minoritárias de crianças na escola, a qual possibilitou a legitimação de determinadas visões sobre as trajetórias escolares distintas das crianças a partir de diferenças individuais de raça, de inteligência, de nível econômico das famílias etc. Busco mostrar como esse processo veio a fortalecer ao nível das práticas discursivas e não-discursivas — na Academia, nos órgãos governamentais, nas leis educacionais, nas práticas pedagógicas e no senso comum — a idéia de fracasso escolar como artefato inerente à escola, a determinados grupos sociais e a sujeitos particulares.

Essa perspectiva de compreensão do objeto de estudo significou analisar a trajetória arqueológica e a genealogia dos discursos sobre as crianças com histórias escolares minoritárias destacando as elaborações dos diferentes discursos que trataram dessa problemática o discurso científico veiculado pelas ciências “psi” e pedagógicas e os discursos jurídicos (que tomam esses saberes como suporte de legitimação) — e os efeitos de sentidos produzidos, como determinadas visões sobre a educação e a infância; a produção de práticas educativas, e, inclusive o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para “sanar” os problemas educacionais, entre outros àqueles nomeados contemporaneamente de fracasso escolar. Ou seja, sob a ótica foucaultiana analiso essas transformações amplas nas relações de poder-saber como as condições que possibilitaram o deslocamento de uma percepção e significação da infância diluída nos espaços públicos, portanto uma infância livre, para uma infância semantizada pelos discursos das ciências humanas como “inadaptada”, “anormal”.

As descontinuidades nas percepções e nas formas de educação da infância, principalmente desde a modernidade nas sociedades ocidentais européias são tratadas no Capítulo II, no qual descrevo arqueologicamente a constituição da infância como categoria social, tomando como suporte a sociologia histórica de Norbert Elias e os estudos de Philippe Ariès, de

⁶³ FOUCAULT, 2000e, p. 92.

modo a compreender como, a partir de um certo momento na história dessas sociedades, a infância foi inventada e, como a necessidade de proteger a infância fez com que a escola moderna se constituísse no lugar de produção de novas formas de regulação das crianças. Em seguida, faço esse percurso arqueológico em relação à constituição da infância no Brasil.

Num segundo momento da construção do objeto desse estudo, no Capítulo III, trato das séries históricas no interior das quais foram produzidos os discursos sobre as crianças com histórias minoritárias na escola: a série do “eugenismo” — hegemônica desde finais do século XIX até mais ou menos a década de vinte do século XX, que vem a inaugurar essas produções discursivas — segundo enunciados e crenças pautados numa visão sobre as “diferenças raciais” — desde a fabricação da infância e a criação da escola na modernidade. Faço uma incursão pelo discurso da Escola Nova — Capítulo IV — como produção que deu visibilidade na década de vinte, no campo educacional, aos enunciados “desenvolvimentistas”. Considero o discurso escolanovista um dispositivo educacional de passagem, de mediação, entre os discursos “eugenista” e do “planejamento”. Ou seja, a partir dos anos de 1960 processa-se uma ruptura no pensamento nacional-populista e no discurso “desenvolvimentista” na perspectiva de formação de uma nação “genuinamente brasileira” — como era significada a função da educação no início do século XX — e de “progresso” do país e a inauguração no campo discursivo e não-discursivo educacional das enunciações ligadas ao “planejamento” tecnocrático do país para sua inserção na pós-modernidade.

Nos Capítulos IV e VI faço uma leitura arqueológica dos discursos que deram substância as outras duas séries históricas: a teoria da “privação cultural”, para a série do “planejamento”, e os discursos “construtivistas”, para a série da “eficácia”, respectivamente. Simultaneamente, utilizando as ferramentas genealógicas construídas por Michel Foucault, faço uma análise desses discursos no seu funcionamento, quanto aos efeitos de poder que têm produzido, a partir das condições de sua emergência e apropriação no Brasil, tendo em conta as relações de poder e os arranjos econômicos, sociais, políticos e educacionais que configuravam cada uma das séries.

No Capítulo final, retomo algumas questões colocadas na Tese como um todo, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de se construir outras configurações e outros discursos e práticas que, diferentemente do discurso e das práticas não-discursivas que enredam o fracasso escolar, possam significar, a partir de outras perspectivas epistemológicas⁶⁴ as crianças que não conseguem acompanhar os padrões estabelecidos pela educação escolar.

⁶⁴ Utilizo o termo “epistemologia” no sentido atribuído por POPKEVITZ: uma “epistemologia social” da escolarização: “a forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de

Foram esses deslocamentos no percurso metodológico de produção dessa Tese, que me possibilitaram atravessar os discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, para situá-los nos deslocamentos, nas continuidades e rupturas históricas a partir de arranjos econômicos, sociais e políticos que serviram de lastro para a constituição da educação sob a forma escolar; para a fabricação da infância — e a necessidade de educá-las no espaço fechado da escola; e, talvez, mais importante, o que foi silenciado e que reflete o jogo das relações de poder em cada momento da história. É sobre as perspectivas das condições de produção dos discursos da infância, da educação e do fracasso escolar que trata o capítulo a seguir.

responder ao mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento”, (diz ele) “em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como a busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento” (POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis. Vozes, 1998e, p. 174 (grifos do autor).

CAPÍTULO I

DA INFÂNCIA LIVRE À INFÂNCIA INADAPTADA: PROBLEMATIZANDO A NOÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

Tudo me quieta, me suspende.
Qualquer sombrinha me refresca.
Mas é só muito provisório.⁶⁵

Para provocar transformações naquilo que temos ao lado,
é necessário olhar as coisas muito conhecidas, a partir de outro lugar.⁶⁶

Com o presente capítulo pretendo problematizar os discursos que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola, fabricados em diferentes tempos históricos, e os conceitos que os articulam: “problemas de rendimento escolar”, “problemas de aprendizagem”, mas, sobretudo o conceito de “fracasso escolar”, e sobre sua constituição através dos saberes “psi” e pedagógicos em contextos específicos de relações de poder. Uma discussão sobre a criança, particularmente na historicidade de sua condição específica, a infância.⁶⁷ Interessa-me compreender como os discursos científicos veiculados por essas ciências modernas vieram a legitimar o que, em alguns casos, pretendiam tornar denúncia: tratar as trajetórias escolares distintas das crianças a partir de diferenças individuais de raça, de inteligência, de nível econômico das famílias etc, fortalecendo ao nível das práticas discursivas e não-discursivas — na Academia, nos órgãos governamentais, nas leis educacionais, nas práticas pedagógicas e no senso comum — a idéia de “problemas de rendimento escolar”, de “problemas de aprendizagem” e de “fracasso escolar”, como artefatos inerentes à escola, a determinados grupos sociais e a sujeitos particulares.

Com essa leitura dos discursos na perspectiva, portanto de um “outro olhar” e de “um outro lugar”— como alguém cuja quietude em relação ao mundo é só “muito provisória”, — pretendo, ao fazer o percurso que possibilitará a construção do objeto de estudo, desnaturalizar esses discursos reificados sobre essas crianças, através da análise arqueológica e genea-

⁶⁵ GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001, p. 32.

⁶⁶ s/r

⁶⁷ OLIVEIRA, Maria de L. B. *Infância e historicidade*. 1989. Tese. (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

lógica dos documentos em suas diversas camadas, objetivando-os nos seus modos de funcionamento e desconstruindo-os a partir da perspectiva de relações de poder e de produção de saber. O que significa compreender as rupturas e as continuidades que tornaram possível que a dispersão de uma multiplicidade de elementos se constituísse em discursos providos de alguma unidade; analisar como a preocupação com os alunos com trajetórias minoritárias na escola, e, que, portanto estão fora da normatização psicológica e pedagógica — quanto ao desenvolvimento “normal” dentro do processo de aprendizagem — possibilitou a constituição de novos aparatos de governo da infância.

Compreender esses discursos e conceitos como dispositivos de regulação que engendraram a criação de instituições e de uma série de mecanismos de controle e de distribuição; como vieram a afetar as regularidades jurídicas — em relação à produtividade do sistema educacional, às defasagens idade-série e às estatísticas oficiais sobre “rendimento” e “eficácia” do ensino. Enfim, analisar o regime de poder-saber que possibilitou a produção desses conceitos: como decifrar a “cruzada” em favor desses alunos por tantas instituições e saberes?

Seguindo a perspectiva analítica foucaultiana, não é significativo analisar as implicações desses conceitos com uma estrutura, ou se são dispositivos de exclusão, ou mesmo dar relevância ou denegar seus efeitos sobre os sujeitos, como aparece nas narrativas do campo educacional de modo geral. Ao invés disso, interessa problematizar o próprio fato de se falar dessas crianças e desses conceitos que nomeiam suas trajetórias na escola; quem fala, os lugares de que se fala e o que se diz; as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que deles se diz.⁶⁸

Esse modo de leitura da emergência desses discursos e conceitos possibilita delinear a ordem dos discursos sobre a educação escolar quanto à sua função social, sobre a infância e as continuidades e rupturas que as constituiu; compreender a proliferação da produção de uma pluralidade de maquinarias de regulação, em diferentes séries históricas, tratando das formações discursivas sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola consubstanciada em três diferentes objetos discursivos: o discurso do eugenismo, hegemônico desde finais do século XIX até início dos anos de 1920 do século XX; o discurso do planejamento, predominante a partir da década de sessenta até os anos de 1980 e o discurso da eficácia presente a partir de meados dessa mesma década até a contemporaneidade.

Dessa forma busco definir e analisar a articulação entre os discursos que envolvem o movimento de instituição dos saberes sobre as crianças com trajetórias minoritárias na

⁶⁸ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001, vol.1.

escola como discursos de “verdade” — que possibilitaram a fabricação de diferentes conceitos para nomear essas experiências subjetivas — os quais transitam e se ligam através de seus enunciados, mesmo que articulados em paradigmas teóricos e em tempos históricos diferentes. Analisá-los como equipamentos e tecnologias educacionais, como dispositivos de governo da infância, os quais se constituem na condição mesma de governamentalização do Estado e de sistemas de governo que lhes serve de suporte, significa situá-los e compreendê-los na ossatura das práticas educacionais, através dos projetos envolvendo diversas linhas ideológicas e teóricas de reestruturação do campo educacional.

Essa perspectiva de análise visa compreender a trajetória arqueológica desses discursos, buscando nas suas diferentes elaborações — sobretudo na psicologia, na pedagogia e nos discursos jurídicos (que tomam esses saberes como suporte de legitimação) — seus efeitos de sentido, os quais têm produzido ao longo da história determinadas visões sobre a educação e a infância, tendo possibilitado a emergência de práticas educativas, e, inclusive o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para “sanar” os problemas educacionais. Essa forma de abordar e construir o objeto de estudo envolve a própria construção arqueológica das ciências humanas — dos saberes “psi” e pedagógicos — o que foge aos objetivos dessa Tese.⁶⁹

Contudo, considero importante para a presente discussão tecer algumas considerações sobre as implicações da emergência dos saberes modernos, sobretudo, para o que interessa, à emergência dos saberes das ciências humanas, a qual relaciona-se com a entrada em cena da população como alvo de intervenção da governamentalidade estatal e a necessidade de

[...] isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos [...] de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.⁷⁰

Processo esse que não ocorre de forma intencional e calculada, mas que se inscreve na superfície “das conexões que estabelecem entre as aspirações das autoridades e os pro-

⁶⁹ Consultar a esse respeito as seguintes obras de Michel Foucault: *Nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986; *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002; *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

⁷⁰ ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 37.

jetos das vidas individuais [...]. (Esses saberes) “forjam novos alinhamentos entre os sistemas de justificação e as técnicas de poder e os valores e a ética das sociedades democráticas”.⁷¹

O esquadramento da infância por um corpo de especialistas relaciona-se com a sua invenção na Modernidade, junto com a emergência do governo e da governamentalidade. Foram as diferentes significações sobre a infância — processo que se iniciou nas sociedades ocidentais europeias — as condições de possibilidade para a necessidade de governá-la, o que exigia primeiro conhecê-la para melhor discipliná-la, e assim um aparato envolvendo um corpo de conhecimentos e estratégias. É nesse sentido que se pode compreender a intervenção de uma variedade de tecnologias do eu no governo das crianças, ou a sua regulação por uma multiplicidade de razão política — aqui incluídos, não somente o governo estatal, mas instituições e agências de governo — quando a criança passa a ser objeto de interesse dos especialistas. Contudo, o interesse pela infância faz parte de um processo político-social mais amplo, relacionado à regulação da população, quando esta passa a ser objetivada nos discursos e nas práticas de governo.

A crença iluminista na racionalidade científica e os movimentos desencadeados em torno de sua legitimação, em substituição à crença na religião como forma de explicação da realidade foram contingências históricas que possibilitaram a construção das racionalidades modernas e sua compreensão como algo da ordem do natural. Em relação à essas mudanças e à regulação da infância, esse processo exigia a necessidade de uma pedagogia capaz de produzir novas individualidades através do desenvolvimento natural. Assim, “a ciência, imaginada como um instrumento de libertação, tornou-se, por sua naturalização, a base da produção de normalização”.⁷²

O surgimento das ciências humanas, sobretudo dos saberes “psi” — com seus conceitos, seus sistemas de análise e explicação e os seus dispositivos técnicos — no que diz respeito à sua funcionalidade para os sistemas de poder nos quais os sujeitos encontram-se historicamente enredados, possibilitou que a subjetividade e a intersubjetividade humanas se constituíssem em objeto de interesse e assim, dos “cálculos das autoridades”, ao possibilitar que “as forças humanas fossem transformadas em materiais que podiam fornecer a base para o cálculo”. Para o que interessa à discussão neste momento, as características da subjetividade humana, ou o seu conhecimento, passaram a abranger vastos campos do conhecimento e das práticas sociais, como a economia, a educação, o mercado de trabalho, entre outros; também

⁷¹ ROSE, 1998b, p. 35.

⁷² WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998f, p. 159.

“a psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos”.⁷³

Nas sociedades modernas ocidentais o eu ou “os aspectos subjetivos das vidas dos indivíduos” passam a se constituir em objeto de problematização e de interesse a partir do momento em que os indivíduos são provocados, através das trocas que estabelecem com o mundo, a relacionar-se com outros e consigo mesmos. O que envolve compreender o campo da produção dos saberes “psi” nas suas conexões com relações de poder, conhecer os regimes de verdade postos em funcionamento pelo conhecimento da subjetividade, compreender como, a partir de um determinado tempo histórico a subjetividade veio a ser o centro ou a “medida” dos sistemas políticos e das relações de poder; processo que deve ser significado não como uma forma de dominação ou repressão por parte dos sistemas políticos sobre a subjetividade, mas de como na contemporaneidade — talvez mais do que em qualquer outro tempo — os sistemas de *expertise* do eu operam na “estimulação da subjetividade, provendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais”.⁷⁴

A ligação entre os sistemas de *expertise* e seus *experts* com o governo estatal, como já tratado antes, não se dá sob a forma de uma coerção planejada sobre a população e/ou os sujeitos; no governo da subjetividade as autoridades direcionam as escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de modo indireto. E para isso, é fundamental o papel da *expertise* a qual — “através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu” que oferece — garante a distância necessária, funcional, entre os múltiplos dispositivos distribuídos na sociedade e a moldagem e remodelação das atividades dos sujeitos; o que se percebe é que “os dispositivos de governo constroem-nos como participantes ativos em suas vidas”.⁷⁵ Os especialistas, no caso específico que trato, aqueles ligados à produção dos saberes “psi” ou a *expertise* da subjetividade são fundamentais para o governo, como exercício do poder sobre as populações, para nossas formas de sermos governados e de governarmos a nós próprios.

Assim, as formas de atualização da governamentalidade atravessam as experiências subjetivas e os modos de expressá-las, quando os sujeitos estão “ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com outros em termos dessas forças psicológicas e afetados pelas relações que os outros têm com eles”. Não é o interesse do poder que

⁷³ ROSE, 1998b, p. 38.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 34.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 43.

domina os sujeitos; “estes devem ser educados e persuadidos a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas”. De modo que, a relação entre os saberes da subjetividade e as técnicas do eu se dá através das formas pelas quais os sujeitos são capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que lhes são oferecidos, para agir sobre seus “corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização”.⁷⁶

Esses movimentos que caracterizam as relações entre a forma específica de governamentalidade instituída pelos saberes psi e os sujeitos são possíveis devido ao desenvolvimento de comportamentos de auto-inspeção, de autoproblematização e de automonitoramento, através dos quais os sujeitos se auto-avaliam e avaliam os outros e buscam ajustar-se, segundo padrões e critérios colocados por outros. Em um sentido mais amplo, a operacionalização da governamentalidade se dá no controle sobre a população e num sentido mais restrito sobre a infância, a qual passa a ser “medida, calculada, categorizada, descrita, ordenada e organizada estatisticamente [...] e alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber”.⁷⁷

É a partir do Renascimento, com os novos sentidos atribuídos à infância e às mudanças nas formas de socialização das crianças, caracterizada pela necessidade de afastá-la do convívio do mundo adulto, que novos espaços de governo, — como os colégios — novos discursos sobre a educabilidade da infância, — como os manuais de civilidade de moralistas e humanistas difundidos nos colégios — e novas formas específicas de educação são fabricados para as diferentes infâncias. Nesse processo de governo da infância foi fundamental a intervenção dos ordenamentos jesuíticos sobre a instrução das crianças para formar “seres virtuosos”; ou seja, para “dotar as crianças de um estatuto especial”, o que exigia “a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis”.⁷⁸

O controle dos saberes dispersos e heterogêneos foi possível com a sua pedagogização; ou seja, através do poder político, os saberes foram classificados, separados segundo a visão secular de sua utilidade, o que implicou em uma desqualificação de alguns saberes chamados por Foucault de “saberes dominados” ou “saber das pessoas”: “uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: sa-

⁷⁶ ROSE, 1998b, p. 43.

⁷⁷ BUJES, Maria I. E. *Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana*. www.ped.org.br/26/outrostextos.htm++, p. 5. Acesso em 18/03/2004.

⁷⁸ VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000d, p. 88.

beres ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.”⁷⁹ Outro procedimento que possibilitou a pedagogização dos saberes foi a normalização dos diversos saberes visando a adaptação de uns aos outros, fazendo com que se comunicassem entre si, [...] “em suma, para tornar intercambiáveis não apenas os saberes, mas também seus possuidores”.⁸⁰ Outras estratégias de pedagogização dos saberes foram a sua “classificação hierárquica [...] e mediante sua centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as seleções e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor”.⁸¹

Sobre a forma de governo estabelecido pela intervenção dos saberes “psi” e pedagógicos, Varela diz:

O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões.⁸²

Um espaço privilegiado de poder-saber é a Academia — na produção de pesquisas, nas relações que se estabelecem no seu interior, nas expectativas dos sujeitos envolvidos no processo quanto ao rendimento de cada um e de todos, nos conteúdos dos currículos dos cursos de formação para o magistério etc; — e as escolas de ensino fundamental e médio — com toda a sua rede de hierarquia, principalmente no que diz respeito às relações entre professores e alunos no processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Foi nesses espaços de poder-saber, através da produção e veiculação de práticas discursivas e não-discursivas, que o conceito de fracasso escolar e o lugar de sujeito fracassado foram sendo construídos.

Todas as práticas e instituições, incluindo a família, como maquinarias de governo da infância, são ressignificadas e recodificadas quanto às suas funções de modo tal a se adequar às prescrições dos novos equipamentos coletivos para a infância, veiculados pelos saberes “psi”, pedagógicos e escolares, entre outros. São discursos que se caracterizam, sobretudo pela abundância de enunciados relacionados à família, à criança, à favela, ao meio rural, à inteligência, à marginalidade, aos fatores sócio-econômicos, aos testes psicométricos etc.

⁷⁹ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p. 170.

⁸⁰ VARELA, *op. cit.*, p. 90.

⁸¹ FOUCAULT, 2000c *apud* VARELA, 2000, p. 90.

⁸² VARELA, 2000c, p. 92.

Nesse sentido, descrever a trajetória arqueológica desses discursos permitirá descrever como esses saberes “psi” e pedagógicos produziram as “verdades” que veiculam, de modo a analisar o conceito de fracasso escolar em seu funcionamento.

Interessa compreender como os saberes produzidos pelos campos *psi* e pedagógico instituíram os conceitos de “problemas de rendimento escolar”, de “problemas de aprendizagem” e de “fracasso escolar”. Não como quem busca precursores ou uma causalidade para demarcar os saberes verdadeiros sobre esses dispositivos, mas compreendendo-os na sua positividade singular e nas suas relações; delimitando as regularidades, descontinuidades e rupturas que possibilitaram a produção dos discursos contemporâneos sobre as crianças com histórias minoritárias de escolarização, ou seja, as condições políticas de constituição desse sujeito “irregular” e as relações de poder que lhe constituem.

Considero importante salientar que, ao situar cada um dos diferentes discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola em um tempo histórico particular, não significa que os enunciados que os compõem constituam uma homogeneidade ou uma completa continuidade, como formas estratégicas únicas e singulares de cada período. Isso porque, dentro de uma mesma série histórica e de uma modalidade discursiva particular, os discursos apresentam descontinuidades que eu as chamaria de “parciais”, já que, em alguns casos, coexistem num determinado discurso os enunciados que caracterizam uma outra modalidade discursiva. Ou seja, a referência a uma determinada série histórica significa tratar do discurso hegemônico em cada uma delas. Assim, identifico nas três séries históricas, diferentes elementos recorrentes ou regularidades entre eles, as quais serão descritas oportunamente.

As instabilidades, as diferenças de nuances, ou para melhor dizer, as descontinuidades presentes nos enunciados e nas estratégias das três modalidades de discurso (a saber, do eugenismo, do planejamento e da eficácia), não sugerem um completo rompimento ou um completo distanciamento entre essas formas discursivas, no sentido de uma total descontinuidade se os comparamos entre si, ou uma indiscutível continuidade, quando se leva em conta cada um deles em separado; nem também se pode pensar nessas diferenças no sentido de uma ruptura com aquilo que se constituía o ponto crítico ou o enunciado principal em torno do qual um discurso particular se desenvolveu. O que permeia, o que funciona como eixo articulador dessas séries históricas é o percurso escolar do sujeito — para os diferentes saberes e práticas discursivas.

A forma que escolhi para dar corpo às análises das séries históricas refere-se, sobretudo à pontuação de fragmentos dos documentos por mim analisados, quais sejam, textos jurídicos retirados de documentos como Leis de Ensino, Relatórios, Pareceres etc; textos de

livros e de Teses de Doutorado e de Dissertações de Mestrado, textos de Congressos de psicologia e de pedagogia, enfim, de acontecimentos significativos em tempos históricos específicos nesses dois campos de saber e para cada um dos tipos de discurso.

São textos que cartografam campos diversos do saber, os quais produziram e legitimaram os diferentes conceitos criados para nomear essas crianças. Penso assim poder traçar um mapeamento das sucessivas descontinuidades desses discursos em suas conexões com diferentes práticas educacionais, dos temas e enunciados recorrentes e das estratégias que possibilitaram a construção de diferentes ordens para esses discursos — a partir da colonização da infância pelos saberes biológico, médico, econômico, antropológico, psicológico, pedagógico, jurídico e estatístico, entre outros.

É o estatuto de ciência, com seus efeitos de poder, que permite a esses saberes generalizar sobre a infância, o normal, o anormal, a educação etc. A partir da leitura dos documentos, elejo um discurso particular como um acontecimento de época, o qual dá corpo e se constitui em dispositivo de legitimação dos discursos sobre as trajetórias minoritárias de crianças na escola. Formas discursivas que deram visibilidade a essa problemática e que tornaram possível a fabricação de novas tecnologias pedagógicas de governo da infância, novos discursos e conceitos, os quais, como dispositivos de poder produziram também subjetividades.⁸³ Para Foucault, a história da subjetividade está associada às separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal. Diz ele: “uma maneira de fazer a história da subjetividade é fazer a história do “cuidado” e a história das ‘técnicas de si’”.⁸⁴

Foucault compreende a emergência de novos campos de saber e suas peculiaridades, como resultante do deslocamento da vontade de saber prescritiva que delimitava a necessidade de conhecimentos à possibilidade de serem verificáveis e úteis, característica do período clássico — para a vontade de verdade, relacionada aos planos de objetos a conhecer, às funções e posições do sujeito cognoscente, aos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento, característicos da modernidade; ou melhor dizendo, às mudanças em relação ao surgimento de novos campos de saber relaciona-se com “a aparição de novas formas na vontade de verdade [...] que não coincide nem pelas “formas” que põe em jogo, nem

⁸³ ROSE define o processo de subjetivação como “os efeitos da composição e da recomposição de força, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 1998b, p. 143).

⁸⁴ FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France: (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 b, p. 111 (grifos do autor).

pelos “domínios de objeto” aos quais se dirige, nem pelas “técnicas” sobre as quais se apóia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica”.⁸⁵

O exercício da vontade de verdade é garantido pela existência de um suporte institucional, reforçada por um conjunto de práticas sociais, como as ciências “psi” e aparatos que lhes sustentam, como livros, bibliotecas, laboratórios, associações, eventos, entre outros. Vontade de verdade que “se constitui em uma forma de pressão e de coerção sobre os discursos ao definir e orientar a valorização, distribuição, repartição e atribuição do saber na sociedade”.⁸⁶

Assim é que, para a análise do discurso eugenista ou da higienização, escolhi discutir os Anais da I Conferência Brasileira de Educação, como dispositivo tecnológico que configura um cenário dos discursos educacionais, no qual a vitimização da infância é colocada a partir de enunciados evolucionistas, marcados pela necessidade de passagem de uma condição de degenerescência das raças para outra, de purificação e de constituição de uma nação “genuinamente brasileira”. O discurso eugenista, predominante desde meados do século XIX até a década de trinta do século XX, será discutido como contraponto ao discurso da Escola Nova, pois mesmo os enunciados do eugenismo dando visibilidade, em uma outra perspectiva, aos enunciados desenvolvimentistas, a hegemonia do desenvolvimentismo se dá no discurso da Escola Nova, a partir da década de vinte.

O discurso da Escola Nova se apresenta e será analisada nessa Tese como o discurso mediador, de passagem entre o discurso da eugenia e o discurso do planejamento. Discutir o paradigma dos renovadores da Escola Nova é poder me acercar de um discurso que representou à época uma disputa política em duas frentes: a frente representada pelos liberais e a representada pelos grupos das escolas e do ensino de orientação católica. O equipamento de regulação representado por esse paradigma da Escola Nova se constituiu no deslocamento de uma visão e de uma forma de governo da educação baseada na eugenia para outra visão, a desenvolvimentista. E o signo dessa descontinuidade dos discursos e dos sistemas de governo foi a “I Conferência Nacional de Educação”.

A possibilidade de análise propiciada pelos enunciados que compunham o quadro das discussões a partir da década de sessenta, ou seja, a teoria do capital humano e a teoria da privação cultural compõem o discurso que chamo do planejamento; dispositivos criados nos campos dos saberes da economia e da antropologia que se constituíram nas condições de possibilidade da fabricação e legitimação de equipamentos jurídicos de governo da infância na

⁸⁵ FOUCAULT, 2000b, p.16 (grifos meus).

⁸⁶ *Ibidem*, p. 16-17.

perspectiva de construção de um país “moderno”. E, finalmente, para discutir o discurso da eficácia, tomo como quadro de referência para a compreensão de seus enunciados e de sua produção de sentidos, a Epistemologia Genética, teoria criada por Jean Piaget — conhecida nos meios acadêmicos como construtivismo,⁸⁷ e que compõe essa série histórica entre meados dos anos de 1980 até os dias atuais, tal como essa teoria foi apropriada e utilizada no Brasil.

A escolha da Epistemologia Genética de Jean Piaget como instrumento para pontuar o conjunto de enunciações presentes no discurso da eficácia se dá por uma crença disseminada na última década do século XX, entre educadores e administradores das políticas públicas em educação na capacidade dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da inteligência de, quando trabalhados eficazmente na prática escolar servirem de suporte para a transformação de uma realidade conjuntural. É nesse contexto das discussões sobre a eficácia da teoria piagetiana, a qual tem sido tomada de certo modo como um “remédio” para todos os males, uma panacéia, seja pelas políticas públicas de treinamento e formação docente, seja nos cursos de Licenciatura, seja nas práticas pedagógico-didáticas que se desenvolve na escola⁸⁸.

Da análise dos arquivos, percebe-se como os discursos pedagógico e psicológico produziram estratégias pedagógicas, tais como novos saberes e práticas didáticas, novas metodologias de ensino, novas formas de relacionamento professor-aluno, novas formas de avaliação da aprendizagem, as quais têm se constituído historicamente em procedimentos “terminais” na concretização daquilo que os diferentes discursos nomeiam como “problemas de rendimento escolar”, “problemas de aprendizagem” e de “fracasso escolar”. Esses discursos foram úteis para a criação e legitimação de programas governamentais, de eventos tais como Congressos, Simpósios, Conferências; para a produção de trabalhos científicos desenvolvidos em Dissertações de Mestrado e em Teses de Doutorado, além de vasta produção de livros, artigos, entre outras tecnologias.

Considero importante fazer algumas considerações mais gerais sobre alguns pontos relacionados aos textos que compuseram o arquivo trabalhado no delineamento da arqueologia dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, consubstanciados nas séries do eugenismo, do planejamento e da eficácia. A escolha dos documentos não significa de minha parte uma suposição da existência de uma relação *tout court* dos referidos do-

⁸⁷ A terminologia “construtivismo” está relacionada aos pós-piagetianos, sobretudo a partir dos trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro, reservando-se a terminologia “Epistemologia Genética” para Piaget — também chamada “Epistemologia piagetiana”; é comum também os discursos fazerem referência ao “construtivismo piagetiano”, de modo que utilizarei todas essas denominações.

⁸⁸ SILVA, 1998c.

cumentos com as três ordens discursivas; os documentos serão analisados como estratégias e campos de visibilidade que ajudaram a configurar novas cartografias representativas de determinadas idéias sobre a formação de subjetividades, sobre sujeitos, sobre os alunos, sobre a educação e seu “dever ser”, e assim, por se constituírem em formas de governo da infância.

A regularidade de algumas temáticas presentes nos enunciados de um tipo de discurso específico, as quais caracterizam outra(s) modalidade(s) discursiva(s), pode significar que, ao invés de uma suposta diferença entre esses discursos (epistemológica, política, pedagógica etc), existiria entre os discursos um solo comum constituído por uma política da verdade consubstanciada em elementos argumentativos que estão na base e na superfície desses discursos, quais sejam: a retórica da “verdade científica”, da “consciência”, da “civilização” etc, tendo como eixos articuladores os discursos sobre a infância e sobre o anormal.

O caráter “redentor” da educação escolar se constitui na regularidade que atravessa todos os discursos; assim, à escola é creditada a possibilidade de formar o indivíduo para a vida em todos os seus aspectos, daí porque os “desvios” devem ser “tratados”. Percebe-se uma continuidade dessas características dos enunciados dos discursos sobre a infância, as quais estão presentes desde o século XIX, e que vai se configurar, sobretudo, pela preocupação em “descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades”.⁸⁹

Em relação aos conteúdos, outra característica desses discursos diz respeito aos enunciados com forte teor normativo, prescritivo e ufanista quanto àquelas possibilidades e à influência dos saberes psicológico e pedagógico presentes nas três modalidades de discurso. Contudo, fica claro que se processa um deslocamento em relação aos temas e enunciados com acento “psicologizante” e para cada tipo de discurso. O que não quer dizer uma absoluta homogeneização e uniformidade mesmo dentro de uma mesma modalidade discursiva. O que se percebe dos enunciados desses discursos de modo geral é que as ciências que os produzem ao discorrerem sobre as supostas razões e causas para as trajetórias minoritárias na escola, o fazem sempre na perspectiva de um sujeito que deve ser cuidado, educado, melhorado, enfim, disciplinado a partir de uma norma padrão.

Em se tratando da arqueologia do conceito de fracasso escolar, percebe-se uma homogeneidade ou uma continuidade nos textos no que se refere ao eixo que articula os diversos discursos, quando o critério enunciativo que os unifica é a “incompetência” dos alunos e alunas; ora na relação consigo mesmo — nas versões humanistas da psicologia — ora na sua

⁸⁹ FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002c, p. 71.

relação com o social, com o “outro”, com o exterior — como nas visões interacionistas da psicologia e da pedagogia crítica. São esses saberes pautados na razão, instância de verdade e moralidade, que vão instituir uma diferença entre os escolares, algo como um defeito, uma incapacidade, um estar fora, estar deslocado do estabelecido pela norma, construindo teorizações e prescrições sedimentadas por enunciados como “inteligência”, “capacidade”, “progresso”, “sucesso”, “fracasso” “interesse” “desenvolvimento”, entre tantos outros. Percebe-se nesses enunciados uma certa visão sobre o papel social “previsto” — ou a determinação de um lugar — para a infância e a adolescência.

Outro ponto importante a ser destacado e presente nas diferentes modalidades discursivas diz respeito à relação entre linguagem e sistema de ensino.⁹⁰ Alguns desses discursos dão visibilidade à relação entre o nível (mais alto) de escolaridade no qual o aluno está inserido e o domínio de um estilo erudito de linguagem — garantia de êxito escolar — que é a linguagem “falada” nos livros e que se exige dos alunos na escola. Os códigos lingüísticos presentes nos textos didáticos, a forma de expressão da fala diferem para os diferentes grupos sociais, significados e valorizados socialmente como qualitativamente superior e inferior.⁹¹

Esses discursos reproduzem as estigmatizações sobre as camadas populares quanto à utilização da linguagem, traduzida a partir das formas convencionais — que são as veiculadas pelos textos didáticos na escola — consideradas “norma padrão culta”. As diferenças na língua escrita e oral são classificadas de “código restrito”, ao qual se liga toda uma simbologia de negatividade. São diferenças que se aproximam ou se distanciam da linguagem oral e escrita valorizada pela escola.

Segundo o discurso de Bourdieu e Passeron (1979), o *habitus* do trabalho pedagógico, desenvolvido na escola, sendo mais próximo do *habitus* inculcado pelos alunos dos grupos sociais mais favorecidos, possibilita uma maior produtividade do trabalho pedagógico junto a estes alunos — o que os autores denominam de “desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do capital lingüístico escolarmente rentável”.⁹² Para eles, as diferentes linguagens resultam da influência de *habitus* diversamente produzidos e a eleição de uma língua

⁹⁰ A respeito da discussão sobre práticas culturais diversas no uso da linguagem — e também no uso da matemática, ver CARRAHER, Terezinha N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989; CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David.; SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, na escola zero*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

⁹¹ Influenciadas pelo discurso da lingüística de W. Labov e de Basil Bernstein, as discussões a esse respeito foram bastante acirradas e constituíram-se em verdadeiro divisor entre o pensamento pedagógico “progressista” e o pensamento pedagógico “tradicional” a partir da década de setenta. Ainda como parte dos discursos “progressistas” foi de grande importância os conceitos de “*habitus*” e de “violência simbólica” desenvolvidos por Bourdieu e Passeron na obra *A reprodução* (1979).

⁹² BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p.128.

oficial como critério, se constitui em um ato de dominação. Sua doação ou imposição é a imposição arbitrária de um “arbitrário cultural” e que leva à desvalorização e estigmatização de outras formas de linguagem, caracterizando para esses autores a “violência simbólica” - definida como “imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.⁹³

Para Labov essas diferenças são marcos sociolingüísticos, os quais não são neutros, mas refletem a origem social dos indivíduos falantes. Na cultura e na escola, a língua falada é um elemento de distinção, pois existe o “reconhecimento de uma das variedades lingüísticas como a forma correta ou a de maior prestígio, sendo outras variedades estigmatizadas”.⁹⁴ Basil Bernstein vê essas diferenças como *déficits* e compreende a variedade lingüística falada pelas classes populares como diferente e “restrita”: esta a diferença fundamental entre este teórico e Labov.

Ainda segundo Bernstein, a linguagem popular se utiliza mais das noções descritivas do que dos conceitos analíticos e a linguagem formal é mais complexa e mais favorável à elaboração verbal e ao pensamento abstrato. Diz ele:

Estas crianças apresentarão dificuldades na aprendizagem da leitura, na ampliação do vocabulário e na aprendizagem da utilização de um maior número de possibilidades formais de organização do significado verbal; a leitura e a escrita serão lentas e geralmente se associarão a um conteúdo concreto, dominado pela atividade; a capacidade de compreensão verbal será limitada; a gramática e a sintaxe lhes serão indiferentes; as proposições que enunciarem apresentarão uma quantidade considerável de desarticulações; a função de planejamento verbal será restrita; o pensamento tenderá a ser rígido – o número de relações novas de que dispõem será muito limitado [...] A curto prazo, os “apelos democráticos” são menos bem-sucedidos do que as “ordens ditatoriais”.⁹⁵

Mesmo considerando que existe uma diferença entre os discursos do eugenismo, do planejamento e o discurso da eficácia⁹⁶ no modo como seus autores ressignificam a função

⁹³ BOURDIEU, 1982, p. 20.

⁹⁴ LABOV, W. The study of language in its context, 1972. In: CARRAHER, Terezinha N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 101 Só para termos idéia de a quanto chegavam as visões preconceituosas e excludentes sobre as crianças das camadas populares, quero citar um fragmento de um discurso retirado de outra obra: “A variedade de padrões lingüísticos para serem imitados fornecida pelos modelos adultos nas classes mais baixas não só é “muito limitada” mas também “errada”, tendo em vista os padrões da escolarização posterior. Mais ainda, a partir do momento em que a criança desenvolveu um certo número de “pseudo-palavras” e adquiriu o *learning set* [...] muito provavelmente não obterá respostas ou obterá respostas punitivas que inibirão as perguntas” (HUNT, 1964, *apud* PATTO, 1986, p. 118.

⁹⁵ BERNSTEIN, Basil. *Social structure, language and learning*: Educational Research, 1961, 3, p. 163-176, (grifos meus).

⁹⁶ VEIGA-NETO, fala de uma instabilidade conceitual ao se referir às discontinuidades presentes nos conceitos. Diz ele que “é pequena a estabilidade dos conceitos [...] jamais existe, mesmo no interior de uma mesma for-

da escola, a relação entre esta e a sociedade, o “dever ser” da educação etc, e a partir dessas categorias de análise, os sentidos que atribuem as causas das crianças não acompanharem os padrões estabelecidos pela escola, outra continuidade entre os discursos refere-se à algumas convergências dos seus enunciados, ao suporem determinadas relações entre algumas categorias definidas a partir de dualidades cartesianas do tipo sociedade civil e Estado, dominador e dominado, sujeito e objeto, teoria e prática etc.

A escolha das narrativas da I Conferência Nacional de Educação para analisar o discurso do eugenismo, da teoria da privação cultural, para a análise do discurso do planejamento e das narrativas construtivistas para discutir o discurso da eficácia sobre as crianças com histórias escolares minoritárias, nos remete à consideração sobre a emergência na modernidade nas sociedades ocidentais européias, a partir do século XVI, das ciências humanas e uma (sua) invenção recente, a qual, aliás, as instituiu como campos de saber: o homem, “como efeito de uma mudança nas disposições fundamentais do saber”,⁹⁷ quando vão ocorrer mudanças significativas quanto à emergência de novas formas de regulação social; é o fim da sociedade de soberania e com ela de um centro do poder em torno do qual todas as relações se movimentam dando início a um processo demarcado por relações entre “as práticas de governo do Estado e os comportamentos e disposições individuais”.⁹⁸ São as necessidades e interesses trazidos com a modernidade que vão permitir a subjetivação do homem.

O “novo homem” exigido pela burguesia deveria ser formado segundo as demandas relacionadas aos padrões administrativos encontrados nas sociedades em processo de transformação, o que envolve uma relação de poder-saber. É assim que artifícios são criados para dar conta das exigências colocadas por essa nova realidade: a produção de novos saberes e de aparatos disciplinares como instituições relacionadas ao trabalho, à saúde e educação as quais “ligavam os novos objetivos de bem-estar social do estado aos princípios de auto-reflexão e de autogoverno da individualidade”.⁹⁹

Foucault¹⁰⁰ vai nos dizer da importância para as ciências do homem — sobretudo as ciências *psi*, como tecnologias da subjetivação — de algumas práticas presentes na sociedade de soberania, e para o que interessa a presente discussão, a prática da confissão. É o exercício e interiorização desse artefato da cultura pré-clássica que vai possibilitar a emergência

mação discursiva, um conjunto estável de conceitos (e, retomando Foucault) ‘um alfabeto bem definido de noções’” (VEIGA-NETO, 1996, p.43 (grifos do autor).

⁹⁷ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a, p. 536.

⁹⁸ POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998e, p. 96.

⁹⁹ POPKEWITZ, *Loc. cit.*

¹⁰⁰ FOUCAULT, MICHEL. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

dos métodos investigativos nas ciências naturais e nas ciências humanas; e, mais diretamente relacionado às práticas e discursos das ciências humanas, a necessidade dos sujeitos de conhecerem-se a si mesmos, de falar sobre si para alguém de reconhecida autoridade — um *expert*.

Os discursos presentes na literatura sobre as crianças, sobretudo em relação àquilo que historicamente tem demarcado seu lugar de aluno, traz as marcas daquilo que Foucault nomeia de *epistême*¹⁰¹ e posteriormente de arquivo¹⁰², presentes na noção de arqueologia; ou seja, a visibilidade de qualquer temática ou prática depende do que é passível de dizibilidade em cada época, para que o “dito” tenha ressonância. Nessa discussão ele traz a noção de ordem e de quadro. Assim o filósofo compreende que a ordem

[...] é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada.¹⁰³

Assim, a *ordem* seria uma região mediana, entre o uso dos códigos (ordenadores) da cultura e as teorias científicas ou as interpretações filosóficas (sobre a ordem), “a experiência nua da ordem e de seus modos de ser”. Quanto ao quadro seria o que “permite ao pensamento operar com os seres uma ordenação, uma repartição em classes, um agrupamento nominal pelo qual são designadas suas similitudes e suas diferenças — lá onde, desde o fundo dos tempos, a linguagem se entrecruza com o espaço”.¹⁰⁴

A Modernidade inaugura uma outra forma de relação com o corpo com a instituição do poder disciplinar: o corpo, não pode mais ser supliciado em praça pública, sob os olhares da multidão — mas sem qualquer importância, pelo menos a importância que atribuímos hoje a um tal procedimento. É na segunda metade do setecentos que a intervenção sobre o corpo se faz na forma de um bio-poder, cujos mecanismos de seu exercício estão atrelados à vida e não à morte. “Corpos dóceis”, na perspectiva de Foucault, mas “corpo útil”, “corpo inteligível”.¹⁰⁵ As estra-

¹⁰¹ Cf. FOUCAULT, 1999; FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b; 2002a; DREYFUS, Hubert, L.; & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

¹⁰² *Idem*, 2002b.

¹⁰³ FOUCAULT, 2002a, p.xvi.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. xii.

¹⁰⁵ *Idem*, 2001, p. 128 e segs.

tégias dessa forma de poder disciplinar — trabalham o corpo nas suas minúcias, no seu detalhamento, na eficácia dos seus movimentos e sob o esquadrinhamento do tempo e do espaço.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que “façam” o que se quer, mas para que “operem” como se quer; (o que Foucault chama) uma microfísica do poder.¹⁰⁶

Nesse processo histórico de descontinuidade nas formas como se produzem novas formas de governo, os investimentos são deslocados do corpo e a produção das subjetividades vai se dar no encontro do sujeito com ele mesmo, no “conhecer-se a si mesmo”, na interiorização que este faz de algum dos modelos de experiência de si presentes no amplo repertório de que dispõe como membro de uma cultura.

Não mais servos de Deus, almas a serem salvas dos “desvios” de uma formação religiosa, fincada na moral religiosa cristã e católica; percebe-se a partir daí, um deslocamento das formas de governo cristão dos indivíduos, com a produção de novas formas de tecnologias, agora amparadas pelos saberes científicos. Aos sujeitos-corpos a serem protegidos das intempéries das doenças e dos males pelo pertencimento a raças “inferiores”— o que Foucault chama de “disciplina-corpo”, vão estar ligados novos procedimentos nos quais esse novo sujeito é dominado, estudado, classificado, no aspecto não apenas físico-médico, mas intelectual-científico — na perspectiva da “disciplina-saber”.

Foucault trata da disciplina tanto na perspectiva cognitiva (“disciplina-saber”) como na perspectiva corporal (“disciplina-corpo”).¹⁰⁷ Ao analisar os discursos do fracasso escolar em seus aspectos arqueológico e genealógico, vê-se que essas duas perspectivas se fazem presentes. A perspectiva “cognitiva” da disciplina aparece na construção dos próprios discursos que dão visibilidade a esse conceito, nos saberes de campos diversos, como discursos de verdade resultantes de relações de poder que existem na sociedade como estratégias teóricas de normalização e regulação. Quanto à disciplina-corpo, aparece nos discursos mas, sobretudo nas práticas não-discursivas que são operacionalizadas na escola, relacionadas às intervenções sobre o corpo na distribuição do tempo, nos horários estabelecidos para as ativi-

¹⁰⁶ FOUCAULT, 2001 (grifos meus).

¹⁰⁷ VEIGA-NETO, Alfredo J. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996, p.16.

dades, nos comportamentos esperados, e para os diversos âmbitos: cognitivo, emocional, sexual etc.

Contudo, aqui são importantes as colocações feitas por Veiga-Neto, ao dizer que não se trata de considerar a disciplina-saber como efeito de práticas discursivas, e a disciplina-corpo como efeito de práticas não-discursivas. Para ele, cada um desses eixos envolve as duas práticas, “tanto na sua geração quanto nos efeitos que produzem”. E completa: “Talvez o máximo que se possa dizer é que a disciplina-corpo se manifesta visivelmente como uma não-discursividade, enquanto a disciplina-saber se coloca em movimento e se torna perceptível necessariamente pelo discurso”.¹⁰⁸

Sobre esse aspecto, Foucault destaca a importância que o corpo passa a ter desde a Modernidade, quando a produção de sentidos sobre o corpo e as práticas do cuidado com o corpo passam a se vincular à perspectiva do bio-poder.¹⁰⁹ Na idade clássica¹¹⁰ o corpo estava atrelado a um tipo de poder que se exercia como direito original, porque era submetido ao poder imediato do soberano através do direito político, cuja matriz era o contrato.¹¹¹ “Corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.¹¹² A importância dada ao cuidado com o corpo significava então, tratá-lo em massa, grosso modo, como uma unidade indissociável.

Com essas transformações inicia-se um processo de esquadramento dos sujeitos escolares no sentido de constituição das diferenças, da alteridade, da existência do outro, mas igualmente de um deslocamento da perspectiva coletiva para a individualização do sujeito ou a sua responsabilização sobre si mesmo: “Este *eu* que é capaz de se auto-escrutar, que se sujeita a uma auto-problematização para encontrar-se a si mesmo, este sujeito que se volta intencionalmente para seu interior, que é visto como um *locus* de pensamento e ação [...] é uma invenção histórica”.¹¹³

Com a ascensão dos estratos econômicos, comerciais e industriais burgueses no século XVIII presencia-se uma descontinuidade quanto aos elementos que vão compor o novo cenário social: a valoração do sucesso social, tão importante para a aristocracia de corte, consubstanciado no refinamento e polidez da conduta social, é substituída nos estratos burgueses pela valoração do sucesso profissional. Prover os indivíduos de condições de competir por mai-

¹⁰⁸ VEIGA-NETO, 1996, p.58.

¹⁰⁹ Sobre o bio-poder, ver principalmente FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

¹¹⁰ Sobretudo a partir do século XIII, com a sociedade na qual o poder estava centralizado na figura do soberano.

¹¹¹ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

¹¹² *Idem*, 1977, p. 125.

¹¹³ BUJES, Maria I. E. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI*. www.ced.ufcs.br/~nee0a6/tbujes.PDF. Acesso em 16/08/2003.

or parcela da crescente riqueza, sob a forma de capital, ou para os lugares de maior prestígio e de maior poder no Estado, eis as premissas da retórica e da prática burguesas.

Outras aptidões lhes tomaram o lugar como aquelas das quais dependiam o sucesso ou o fracasso na vida — aptidões como a proficiência ocupacional, perícia na luta competitiva por oportunidades econômicas, na aquisição ou controle da riqueza sob a forma de capital, ou as qualidades altamente especializadas necessárias para o progresso político.¹¹⁴

Concernente com uma nova forma de poder — a disciplina, cuja funcionalidade, para Foucault,¹¹⁵ era extrair o máximo de eficiência num mínimo de tempo — as transformações vão se dar no sentido da invenção de técnicas e de produção de saber os quais vão possibilitar a constituição de uma visão de que os indivíduos possuem capacidades orgânicas, naturais e passíveis de serem calculadas e controladas.

A mudança nas configurações dos modos de produção, dos novos códigos de sociabilidade, nas relações sociais, econômicas, culturais na modernidade, faz com que as idéias de êxito e de fracasso dos indivíduos sejam codificadas socialmente e *a posteriori* se constituam como problema e como objeto de estudo pelas ciências humanas. Do mesmo modo, a descontinuidade quanto aos motivos para educar a infância se dá pelo deslocamento de uma percepção inicial de fragilidade em relação à mesma (da ordem da moral) para os “problemas do aprender” (da ordem da razão). Ou seja, antes de ser teórico, esse deslocamento foi institucional.

Em relação à preocupação com a infância — cuja dizibilidade e visibilidade inicial se consubstanciam através dos discursos da eugenia e por uma preocupação diluída no espaço público e na comunidade — vai ocorrer um deslocamento no sentido de uma individualização crescente do sujeito: mais e mais, este deixa de ser um sujeito coletivo para ir se constituindo em um sujeito individualizado e singularizado; ou seja, o deslocamento que se processa na idéia de proteção da infância, vai se dar no sentido de que ela sai do espaço público e coletivo e invade o espaço privado da casa e da escola.

A relação entre governo estatal e sociedade na modernidade — através da intervenção daquela instância de poder na vida dos indivíduos sob a forma de garantias para o seu bem-estar — vai possibilitar a produção de novas identidades. Nesse sentido, a preocupação

¹¹⁴ ELIAS, Norbert. O processo civilizador; uma História dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1994, p. 253, Vol. 1.

¹¹⁵ FOUCAULT, 1977; 2001.

com a criança a partir da invenção da infância, não se dá somente em relação ao governo estatal; a criança passa a ser o centro dos interesses de uma multiplicidade de instituições e de práticas sociais — cada uma delas hegemônicas em um determinado momento histórico, ou mesmo, quando mais de uma delas simultaneamente tomava a criança como seu objeto de interesse — como a religião, a medicina, a psiquiatria, a psicanálise, a educação, entre outras.

Assim, a necessidade de modelização da criança vai se dar com o advento da infância como categoria social, a qual vai ser inventada segundo as diferentes percepções de criança e das formas de disciplinamento e governo a que foram submetidas em diferentes tempos históricos. “O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável”.¹¹⁶ a infância é fabricada como categoria social — ligada à criação da escola como espaço específico para sua educação e sua institucionalização e ao surgimento de um corpo de especialistas e com eles a emergência de novos saberes. É nesse sentido, fundamental o papel do *expert* o qual intervém com seus conhecimentos de modo prescritivo, a partir de pressupostos universais e homogeneizantes sobre “a criança”.

Essas transformações aparecem na diferença fundamental entre a escola da Idade Média e a escola da Modernidade, a qual caracteriza-se pela utilização da disciplina constante e orgânica, além da introdução na organização da escola das classes de idade, da instauração de mecanismos de controle do tempo e do espaço e da atividade dos escolares através de uma hierarquia bem marcada, na organização da aprendizagem obedecendo à delimitação de um currículo e de um sistema de progressão no qual o exame aparece como dispositivo fundamental no processo como um todo. Este modelo de sociedade, onde as relações de poder não se definiam mais pelo parentesco, e cuja funcionalidade estava em criar os mecanismos que garantiam a produção de sujeitos dóceis, foi a pedra de toque para a estruturação de uma determinada cartografia da educação escolar, fundamentada na ética protestante do trabalho, na civilização dos costumes e na constituição de uma nova idéia de infância.¹¹⁷

A forma escolar de educação da infância inaugurada pela Modernidade se dá pelo disciplinamento dos corpos, através, entre outras coisas, da demarcação rígida dos espaços, do tempo, da hierarquização dos poderes, agora distribuídos nas relações estabelecidas em todo o corpo social, transformando os escolares em sujeitos autogovernáveis. A escola passa a ser o

¹¹⁶ ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 37.

¹¹⁷ COSTA, Marisa V. Sou repetente e agora? Quando a diferença é déficit. In: SCHMIDT, Saraí. (Org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

dispositivo e o lugar a partir do qual vão se operando as transformações necessárias para a formação da base de funcionamento da razão de Estado.¹¹⁸

Vemos, assim, a necessidade da escola, no seu modo de organização, de fixar regras morais e pedagógicas, fundamentando uma formação baseada no autocontrole ou no autogoverno da criança. Esse processo vai ser desencadeado na escola através de procedimentos de vigilância e autovigilância, de avaliação e auto-avaliação e de autonarração (de confissão), e de inúmeras práticas aí desenvolvidas: nas relações de reconhecida autoridade entre professor e alunos, como, por exemplo, no processo de exames nos quais os educandos “confessam” não apenas seus conhecimentos, mas “é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência *objetiva* do mundo exterior construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos”.¹¹⁹

Em relação à produção e a produtividade dos discursos, a visão pós-estruturalista, sobretudo o pensamento foucaultiano — de modo geral e em particular a noção de arqueologia — destacam dois elementos importantes na produção dos discursos: a contribuição da linguagem na instituição dos sentidos que damos as coisas e o aspecto histórico de construção dos discursos, saberes e conceitos, a partir de práticas sociais. Nesse processo histórico e lingüístico, práticas de governo são direcionadas à criança, que, como objeto de saber, passa a ser perscrutada através de dispositivos desenvolvidos pelo conhecimento das diversas ciências e de práticas não-discursivas desenvolvidas em instituições criadas para lhes dar suporte. Assim, “as crianças, como parte da população passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas [...] pela produção crescente de conhecimentos sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida”.¹²⁰

Essa perspectiva de construção histórica da linguagem a partir do século XVIII é fundamental na compreensão dos discursos como fatos lingüísticos; a linguagem, cuja função na *episteme* clássica é a representação das coisas, onde predomina a ligação signo-coisa e cujo papel pressupunha a existência de uma “essência” de cada coisa, vai sofrer uma transmutação quanto ao seu papel, quando passa a se constituir em elemento que dá “significação” à ligação signo-coisa.

Assim, “a virada da *episteme* Clássica para a *episteme* Moderna corresponde, no campo da linguagem, à passagem que essa tinha de mediadora (na representação) a objeto de

¹¹⁸ COSTA, 2001.

¹¹⁹ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000c, p. 45.

¹²⁰ BUJES, 2004.

conhecimento”.¹²¹ O que significa dizer que os discursos como artefatos culturais devem ser analisados na sua exterioridade, sem buscar uma suposta essência a ser desvelada, a qual seria resultante de uma consciência do sujeito ou de sua intencionalidade, fora das práticas sociais, tal como a visão do estruturalismo lingüístico, a qual considera que um significado está sempre colado a um determinado significante, ou que eles correspondem a uma qualidade essencial do objeto. Ou seja, em relação ao discurso, este não se reduz ao lingüístico.

[...] não é um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato de fala”.¹²²

A construção da escola moderna como maquinaria de regulação da infância esteve atrelada desde o seu início à necessidades ligadas à moral e à política, razões completamente imbricadas: de regeneração das massas, contra a perturbação da ordem social e de proteção do patrimônio privado. As condições de pobreza dos indivíduos pertencentes aos estratos desqualificados socialmente eram associadas aos maus hábitos, à desordem, ao crime e à vagabundagem.

Nesse processo de produção de aparatos administrativos de regulação da população e dos escolares, foi fundamental a criação de uma nova pedagogia — de normalização — sustentada pelo saber médico-higienista e as ferramentas teóricas da eugenia na qual se fundamentava e da estatística populacional; esta última, ao fornecer “os instrumentos para estabelecer a base científica do normal” operacionalizava a classificação dos indivíduos “normais” e dos grupos sociais por local de habitação, condições econômicas, familiares etc, possibilitando a repartição das “classes perigosas”.¹²³

Esses saberes e os aparatos técnicos que fomentaram possibilitam uma descontinuidade dos processos de controle sobre a população no sentido de que a ênfase nos “hábitos” é substituída por uma ênfase da “degeneração” e posteriormente para o “desenvolvimento infantil” “e uma produção central e estratégica do normal, da norma”,¹²⁴ ou seja, o deslocamento de um problema moral para um problema científico.

¹²¹ VEIGA-NETO, 1996, p. 26.

¹²² FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000b, p. 56.

¹²³ Essa denominação é utilizada por Walkerdine para se referir ao modo como eram significadas as camadas sociais que viviam situação de pobreza e “pauperismo” — que a autora distingue de “pobreza” — na Inglaterra em finais do século XIX, por ocasião do estabelecimento da educação obrigatória (WALKERDINE, 1998f).

¹²⁴ *Ibidem*, p. 165.

Só mais tarde é que os saberes que compõem as ciências humanas, sobretudo a psicologia e a pedagogia vão circunscrever, patologizar e individualizar as questões que envolvem o sujeito no processo de aprendizagem, transformando assim os códigos de saber sobre as mesmas. É o processo normalizador desencadeado por esses saberes que vai produzir uma infância “anormal”, “inadaptada” e produzir e tratar de uma criança portadora de “dificuldades de aprendizagem” ou de “problemas escolares”, e bem posteriormente, como crianças que “fracassam” na escola.

A produção desses saberes e de equipamentos técnicos de regulação da infância e da adolescência — como a Psicologia do Desenvolvimento, a pedagogia centrada-na-criança e os testes psicológicos — como acontecimentos contingenciais históricos foram fundamentais para a repartição segregada que tem se operado da oferta escolar — de início pela idade, depois pela capacidade, pelas condições econômicas etc.— e das crianças, agora legitimadas pelo saber científico. A infância como “des-razão” ou a perspectiva da infância “anormal”, comparada aos loucos, criminosos e vagabundos, encontra no espaço escolar o lugar onde poderia ser transformada em “adulto são, normal e legalista”.

Segundo essa perspectiva de reflexão, há que se considerar as percepções e os sentimentos predominantes sobre a infância, no que diz respeito à multiplicidade e pluralidade de produção nos diversos campos de saber, bem como em relação à centralidade enunciativa da necessidade de educá-la na escola. Essa prerrogativa, presente nas relações sociais desde a criação da escola moderna, tem conseqüências sobre as decisões tomadas em relação à vida dos sujeitos, “sobre suas margens de ação, sobre a maneira como forjamos sua identidade [...] tomadas em grande parte com base em critérios de educabilidade legitimados por argumentações psicológicas que julgam a inteligência, a capacidade intelectual, a saúde mental e a normalidade dos sujeitos”.¹²⁵

Desse modo, pode-se compreender a organização da estrutura escolar e sua necessidade de classificar, rotular e ordenar os alunos a partir do sentido que tem tomado historicamente “alguns mecanismos de exclusão e como as sociedades em que vivemos estão solidamente edificadas sobre formas de vida social ditas democráticas, mas que têm, século após século, aprimorado e dado legitimidade a tais mecanismos”.¹²⁶

A escola e o significado social, cultural e político de sua criação é fundamental para compreendermos os diversos deslocamentos que vão ser produzidos em relação ao cui-

¹²⁵ TERIGI, Flavia & BARQUERO, Ricardo. Representando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 2000c. p. 111.

¹²⁶ COSTA, 2001, p. 26.

dado com a infância, com a forma de educá-la na família e na escola, cujo significado é a passagem de uma percepção e de uma concepção de educação e de infância nitidamente investida de uma positividade moral religiosa e cristã, para uma percepção entremeada pelas descobertas da razão científica. O processo de criação da escola não só contribuiu para a construção e circulação do sentimento de infância e de família, mas se constituiu em um processo produtor de realidade e de saber, como será tratado a seguir.

1. UM NOVO TERRITÓRIO DA INFÂNCIA: a criança a corrigir

Monstro banalizado e empalidecido,
o anormal do século XIX é também
um descendente desses incorrigíveis
que apareceram à margem das modernas
técnicas de “disciplinamento”¹²⁷

A constituição dos discursos sobre as crianças com trajetórias escolares que se caracterizam por um conjunto de experiências cuja rentabilidade, segundo expectativas escolares são significadas no sentido de uma negatividade — e aqui, particularmente os discursos sobre o fracasso escolar — pode ser buscada, em termos de seus começos, no próprio surgimento das ciências humanas e nos modos históricos de subjetivação dos seres humanos. Diz Foucault que “o limiar de nossa modernidade não está situado no momento em que se pretendeu aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um duplo empírico-transcendental a que se chamou *homem*”.¹²⁸

Essa transformação está ligada às mudanças na nova ordem constituída a partir da modernidade, quando o homem se constitui em objeto e sujeito do conhecimento; ou, melhor dizendo, quando ocorreu o surgimento do homem, quando o mesmo deixa de ser mero espectador do mundo, ou não quer apenas entender os objetos do mundo, mas a si mesmo. Quando, no seu envolvimento com os próprios objetos que quer conhecer, sabe que os conteúdos-objetos de seu saber lhes são exteriores “e mais velhos que seu nascimento [que] antecipam-no, vergam-no com toda sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que

¹²⁷ FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. In: FOUCAULT, 1997e.

¹²⁸ FOUCAULT, 2002a, p. 439 (grifos do autor).

um objeto da natureza [...] A finitude do homem se anuncia — e de uma forma imperiosa — na positividade do saber”.¹²⁹

Nesse caldo cultural de mudanças político-sociais e nas formas de sociabilidade, dois acontecimentos importantes ligados à história da invenção do homem são fundamentais para a presente análise: refiro-me ao domínio da anomalia, à trajetória genealógica do homem anormal — ou como o homem anormal é constituído nas práticas e nos saberes do século XVI-I, tendo como elementos ou figuras articuladoras o “monstro”, “o indivíduo a ser corrigido” e o “masturbador”— e o internamento. Para o interesse dessa Tese, em relação ao domínio da anomalia, discutirei apenas a segunda figura, ou seja, o “indivíduo a ser corrigido” e o seu sucedâneo, o anormal, o qual é o correlato secular, por assim dizer, da criança com problema escolar.¹³⁰

O campo de aparecimento no século XVIII do “indivíduo a ser corrigido”, ou o seu contexto de referência é a família “no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família no jogo conflituoso com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam [...] a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc”.¹³¹ Esse “indivíduo a corrigir” está no limite da indizibilidade: é difícil determiná-lo porque ele está muito próximo da regra e seu aparecimento é muito freqüente; ele é inassimilável ao sistema normativo de educação.

Trazendo essas reflexões para a análise da origem da preocupação com essa espécie particular de anomalia, a criança com problemas escolares ou da constituição do lugar de aluno fracassado, como o tem tratado os discursos sobre o fracasso escolar, o sujeito a ser corrigido assim se apresenta quando “fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo”.¹³²

A visão do aluno com problemas escolares como “anormal”, essa sua condição exige a intervenção de novas tecnologias de reeducação, de sobrecorreção: novas práticas de educação institucional na família, na escola e, antes, e junto com elas, o dispositivo tecnológico constituído pelo saber científico. O indivíduo anormal do século XIX é forjado, é produzido a partir do eixo, do jogo de incorrigibilidade e de corrigibilidade que constitui o indivíduo

¹²⁹ FOUCAULT, 2002a, p. 432.

¹³⁰ Para maior detalhamento acerca dos três elementos que configuram a anomalia, ver FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002c, — sobretudo as páginas 69-100. E sobre os anormais, mas em uma outra perspectiva de análise, consultar ALVAREZ-URIA, Fernando & VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991, p. 209-234.

¹³¹ FOUCAULT, 2002c, p. 72.

¹³² *Ibidem*, p. 73.

a ser corrigido do século XVIII: [...] “um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção [...] ele é marcado [o indivíduo anormal] por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades”.¹³³

Diferente das sociedades de soberania da Idade Clássica, nas quais era a interdição jurídica que (parcialmente) desqualificava os indivíduos como sujeitos de direito, na Modernidade vai haver uma transposição desse contexto, uma descontinuidade em relação aos procedimentos de atuação sobre o indivíduo; a sua codificação como sujeito vai se dar por outras vias: pelo submetimento a um “conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se tratará de disciplinar os que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis”.¹³⁴

O indivíduo a corrigir nasce com a instauração das técnicas de disciplinamento — primeiro nas escolas e depois nas famílias: “os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões, abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei”.¹³⁵ Para Foucault, a institucionalização do internamento no século XVIII foi o meio termo, a fórmula intermediária entre as formas de controle das sociedades de soberania e os procedimentos de correção. O internamento se constitui em uma tecnologia singular de governo dos indivíduos que se legitima a partir da “justificativa da necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir à resipiscência, de fazer voltar aos “bons sentimentos”.¹³⁶

A instituição do espaço fechado representado pela escola ocorreu em finais do século XVII, com a separação da criança dos adultos, quando a aprendizagem deixa de ser a forma privilegiada de educação.¹³⁷ Como as prostitutas, os mendigos e os loucos, as crianças a partir de então passam a ser recolhidas em instituições fechadas: os albergues, as casas de misericórdia, os hospitais, os seminários e no espaço da escola e dos colégios, “uma quarentena física e moral”; espaço fechado de disciplinamento e governo da infância, sucedâneo do convento, — espaço de regulação e transformação da personalidade dos noviços em bons cris-

¹³³ FOUCAULT, 2002c, p. 73-75.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 415.

¹³⁵ FOUCAULT, *Loc. cit.*

¹³⁶ Esses espaços de internamento não eram homogêneos quanto à sua função e “pacientes” que atendiam. A percepção de uma maior ou menor “qualidade” dos educandos, dependendo da posição que ocupavam no espaço social, era determinante das diferenças nos modos de disciplinamento e de ensino. (*Ibidem*, p. 415, grifos do autor).

¹³⁷ Para maior compreensão sobre o movimento que veio a desembocar na Institución Libre de Enseñanza e suas principais características, consultar ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *De armazém a campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros*. Barcelona, 2000 (mimeo).

tãos, afastando-os dos perigos mundanos dos prazeres, dos “pecados da carne”— as instituições fechadas são espaços por excelência da correção e instrução das crianças e dos jovens.¹³⁸

É assim que, a partir de então, estarão circularmente ligados a novas instâncias de poder e de saber a invenção de diferentes instituições corretivas, e, com elas, novas categorias de indivíduos a serem “cuidados”, cercados por tecnologias de disciplinamento, sobretudo os novos saberes das ciências modernas. É a formação de uma “sensibilidade social” em meados do século XVII, que faz surgir uma preocupação com a população e sua assistência: “a concepção de população se transforma, passando a ser compreendida como fonte econômica e social da maior relevância, devendo, portanto, ser observada para tornar-se organizada e produtiva”.¹³⁹ Emerge uma nova sensibilidade e visibilidade para os problemas econômicos como o desemprego, e o interesse para com os desocupados, os famintos, mendigos e desregrados. São essas condições de possibilidade político-social e o que representavam de perigo para a cidade que tornaram necessárias e possíveis as instituições de internamento.

São os discursos das ciências humanas que vão circunscrever, que vão produzir esses indivíduos, que vão subjetivá-los, esquadrihá-los para discipliná-los. Esse foi um processo lento, mas produtor, através do qual se deu o nascimento técnico-institucional de outras anomalias, de outros desvios da norma, ao quais era preciso ser corrigidos. E, juntos, os saberes das ciências humanas e as anomalias, foram se sofisticando e se complexificando junto com as mudanças que ocorriam nas sociedades e nas relações sociais. Foi assim que emergiram a cegueira, a surdo-mudez, os imbecis, os retardados, os nervosos, os desequilibrados e, mais tardiamente, os problemas de rendimento escolar e o sujeito fracassado.

Somente no século XIX, quando há uma junção dos sistemas de poder e dos sistemas de saber a que as três figuras são referidas — o monstro, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador — é que vai se compor o domínio da anomalia. Contudo, mesmo que não independentes umas das outras, as tecnologias de poder que garantem o funcionamento dessas três figuras são diferentes. O mesmo pode ser dito das instâncias de saber relacionadas a essas figuras. O tipo de saber que se refere ao indivíduo a corrigir se constituiu muito lentamente no século XVIII: “é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões”.¹⁴⁰ Assim, as instâncias de saber e de poder que, no século XVIII estão dispersas quanto ao seu funcionamento, vão ser organizadas, codificadas e articuladas a

¹³⁸ DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 76 (Coleção os Pensadores).

¹³⁹ DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 8.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 77.

partir da organização dos controles de anomalia, como técnica de poder e de saber no século XIX.

É na relação com as práticas econômicas, sociais e políticas que a percepção e as preocupações em relação aos escolares vão ser construídas sob uma negatividade, e por isso exigindo uma intervenção “prática”, a qual foi diferente para os diferentes momentos históricos. Para a reflexão presente acerca da produção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, é esse o fio que irá tecer uma rede de hipóteses, de suposições, segundo critérios higiênicos e de raça (predominante no discurso eugenista), critérios econômicos de *déficit* (predominante no discurso do planejamento) e pedagógicos e psicológicos (presente, sobretudo no discurso da eficácia), para explicar as diferenças individuais e os modos como os alunos respondem às exigências colocadas pela escola no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo aparentemente se tratando de um mesmo objeto, essa problemática— as trajetórias minoritárias de alguns alunos e alunas — vai ser sistematizada com enunciados diversos, tais como “problemas de rendimento escolar”, “dificuldades de aprendizagem” e “fracasso escolar”. Esses discursos, portanto se diferenciam por não se referirem aos mesmos objetos, por dizerem deles coisas diferentes, e por utilizarem diferentes linguagens no modo como produzem suas “verdades” particulares.

Contudo, não se pode falar do conceito de fracasso escolar, que é o objeto deste estudo, até a década de sessenta, momento em que se inicia o esquadrinhamento e a subjetivação do sujeito escolarizável numa perspectiva psicológica e pedagógica diferente das codificações presentes no discurso do eugenismo sobre os “problemas de rendimento escolar”. É a partir dessa década, em outras realidades culturais, e na década de setenta no Brasil, que as trajetórias minoritárias na escola passam a ser nomeadas de “fracasso escolar” — portanto no contexto que possibilitou o engendramento da modalidade discursiva que chamo de discurso do planejamento.

A subjetivação das diferenças das trajetórias escolares de alunos nas três modalidades de discursos — bem como da escola e da educação da infância etc, — os constitui como dispositivos tecnológicos de governo da infância, como tecnologias de governo do eu. São, portanto, discursos que reforçam a legitimação de um dispositivo contemporâneo, o fracasso escolar, instituindo-o como realidade a partir de sua inscrição como categoria do conhecimento “verdadeiro”.

Por não ser problematizado como uma construção histórica que deve ser discutida no campo das relações de poder-saber, e de um determinado regime de verdade¹⁴¹ de uma época particular, os discursos e os saberes que deram visibilidade ao conceito de fracasso escolar centralizam toda a argumentação desse dispositivo em torno do aluno, de um determinado tipo de aluno, mesmo que se utilizem de enunciados diferentes para compor suas narrativas particulares: seja “o sistema” (político, educacional), seja o *déficit* do ambiente em que vive o aluno ou o *déficit* nutricional, sejam as diferenças de inteligência, ou cognitivas, sejam os problemas psicológicos. Todos essas maquinarias supõem um processo de transformação no aluno e/ou na sociedade e são endereçadas a um único personagem: o aluno.

Mesmo as propostas veiculadas nos saberes que propunham como horizonte a transformação de um determinado modelo de sociedade, não conseguem estabelecer uma ruptura com a moral cristã da “reparação” (da sociedade, do indivíduo etc), ou com uma solução do tipo *darwinista* de “regeneração” da raça, contidas nos discursos sobre os alunos. De qualquer modo, nas três modalidades discursivas, trata-se não somente de uma disputa política e/ou social, mas também da busca de legitimação de um saber.

O que se percebe desses discursos muitas vezes é que reiteram significados e retóricas que se propunham a denunciar e a denegar; inclusive em termos epistemológicos, está a maioria deles atrelada a paradigmas positivistas e racionalistas: a idéia de planejamento, a possibilidade de produção de um saber mais objetivo ou mais verdadeiro sobre um determinado objeto, a legitimação estatística dos dados, entre outros elementos. Assim, esses discursos com seus enunciados mostram que continuam presos, alienados aos projetos da modernidade, entre outros, às políticas de educação como uma forma de inclusão para subordinar, controlar, disciplinar.

Uma nova ordem vem a delinear as novas cartografias da infância e da escola com o advento das ciências modernas. Sobretudo no que se refere à passagem da educação como “instrução” para a educação como “formação”. Esse movimento nos é contado em alguns escritos¹⁴² no cenário da Espanha moderna. Varela e Alvarez-Uria nos fala a respeito dos sentidos que estariam na base da concordância entre os distintos grupos sociais em aceitar como natural e, portanto inquestionável a necessidade de um espaço específico para a civilização da infância — no caso, a escola:

¹⁴¹ Utilizo aqui o termo “regime de verdade” para referir-me ao que “pode” ser dito em um determinado momento histórico; ao que tem visibilidade em determinado momento da realidade política e educacional, que é o campo em particular que trata o presente estudo.

¹⁴² ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2002; VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991.

[...] se a escola primária (pública ou privada) é potenciada precisamente nesta época se deve a que é então quando existe um consenso social, um acordo praticamente unânime em considerá-la como a instituição mais idônea para proporcionar aos futuros trabalhadores a suma de conhecimentos indispensáveis a toda pessoa civilizada.¹⁴³

A partir da análise de farta documentação, esses autores mostram, por exemplo, a não diferenciação entre os discursos dos socialistas e dos conservadores da Espanha do século XIX, em alguns pontos, ao defenderem a necessidade da escola: tanto os socialistas como os conservadores tecem “elogios a Herbart, Spencer, Haeckel, Lombroso etc, [...] um dos indícios de que existe uma amálgama teórica que serve de marco e neutraliza, até certo ponto, as divergências que os distintos grupos apresentam. Trata-se sem dúvida do culto à ciência positiva introduzida pelo krausismo e reforçada pela Instituição Livre de Ensino.”¹⁴⁴

Se consideramos alguns aspectos da genealogia em relação à invenção moderna da escola, a qual se insere no movimento mais amplo de estruturação do modelo burguês de sociedade — que é quando surgem os sistemas nacionais de ensino — o que se percebe dos escritos e das práticas de época é uma unanimidade entre os educadores e pensadores da necessidade de um espaço de disciplinamento civilizatório da infância, bem como da escola como o lugar ideal para tal empreendimento e garantia para a construção de uma sociedade através do modelamento da “conduta e da alma da criança”.

Conduta e alma: ciência e religião. Sob a égide desses saberes, a infância vai ser pormenorizada, perscrutada nos seus mínimos detalhes, tornando-se previsível, controlada. Para tal empreendimento são fundamentais a utilização de mecanismos de dominação, não como instrumentos que estão “fora”, ou que são exteriores aos e/ou exercidos sobre os sujeitos “dominados”, mas que estão inscritos nas práticas sociais e nos próprios saberes, como será visto no desenrolar desse capítulo. Os efeitos do poder não se localizam nem somente, nem principalmente em lugares “macro” — do político e/ou do social — mas encontra-se entranhado nas relações, nos corpos e nas subjetividades mesmas dos indivíduos.

Descartes¹⁴⁵ já no século XVII condenava os males da alma humana ao fato da des-razão governar a vida da criança: “A primeira e principal causa dos nossos erros são os preconceitos de nossa infância. Trata-se de substituir o homem à criança”.¹⁴⁶ Inicia-se assim, o

¹⁴³ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p.204. Na verdade, o destaque dos autores refere-se a um texto de SÁNCHEZ, R. B. *Nociones de legislación escolar vigente em España*. 7. ed. Madrid, 1913, p.15.

¹⁴⁴ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 38.

¹⁴⁵ DESCARTES, 1987, apud CHAUÍ, Marilena. S. *Convite à filosofia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002, p.116.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 69.

percurso da infância “anormal”. A reforma da condição humana dependeria então da superação da infância, obstáculo ao desenvolvimento da natureza humana.

É a partir de então que uma visão do homem como centro vai orientar o pensamento das ciências; “o penso, logo existo” de Descartes, eleva o homem à capacidade de pensar através da dúvida metódica. Para esse filósofo, a primeira verdade indubitável se origina na reflexão: “para que o gênio maligno” [metáfora que utiliza para tratar da verdade e da dúvida metódica, cuja função seria alimentar a hipótese do pensamento como um conjunto de falsidades], “me engane, é necessário que eu, enquanto estou sendo enganado, me mantenha pensando e disso tenha certeza. Penso, logo sou — eis a primeira verdade”.¹⁴⁷

A justificação filosófica, *more geometrica* de Descartes, através da polarização corpo e mente inaugura uma idéia sobre o homem como um ser cindido, atravessado por duas possibilidades, as quais seriam responsáveis pelas “idéias confusas”; segundo o filósofo, a condição primordial para resolver a imersão do homem no erro seria a ascese propiciada pela meditação que o elevaria à condição de sujeito, de pura *res cogitans*. Para ele, o conhecimento “absolutamente certo” viria do seu submetimento à dúvida constante e seria uma variável resultante apenas do intelecto. O erro seria resultante de duas atitudes que classificou de “infantis”:

[...] a prevenção, que é a facilidade com que nosso espírito se deixa levar pelas opiniões e idéias alheias, sem se preocupar em verificar se são ou não verdadeiras. [E] a precipitação, que é a facilidade e a velocidade com que nossa vontade nos faz emitir juízos sobre as coisas, antes de verificarmos se nossas idéias são ou não são verdadeiras. São opiniões que emitimos em consequência da nossa vontade ser mais forte e poderosa do que nosso intelecto.¹⁴⁸

A Razão triunfante do Iluminismo vai exacerbar a crença na razão humana, deixando para trás a visão da realidade como mistério transcendental e religioso. A condição humana, a passagem para o processo civilizatório estaria na dependência do homem atingir a razão pura e de ser instruído; ou seja, a possibilidade de vencer a “menoridade”, significava a superação da infância.

Somente com Rousseau é que vai ocorrer um deslocamento em relação à idéia de subjetividade e de infância. A subjetividade para Descartes se configurava pela estrutura aséptica do sujeito do conhecimento, enquanto a perspectiva de Rousseau era de uma subjetividade marcada pela disciplina interior, pela interiorização das normas. A pedagogia iluminis-

¹⁴⁷ CHAUÍ, 2002, p.116.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 116-117.

ta situa o sujeito numa perspectiva universalista, livre da memória e da cultura, o sujeito demiurgo, capaz de construir o conhecimento puro — mito da neutralidade do sujeito diante do conhecimento e, portanto, mais próximo da verdade.

A pedagogia de Rousseau re-significa o homem da nova ordem social (burguesa) do contrato como o cidadão formado pela nova forma de educação. Mesmo que os saberes produzidos durante os dois séculos seguintes reflitam uma continuidade dessas duas perspectivas filosóficas sobre o sujeito e a infância, a pedagogia rousseuseana prevalece sobre outras formas educativas ainda no século XX, como pode ser visto nos discursos da Escola Nova e na constituição dos campos de alguns saberes “psi” e pedagógicos.

É a idéia do indivíduo “anormal” e a percepção da infância, sobretudo das crianças das massas, da “rua” como portadoras de uma interioridade desviante — junto com os loucos, os ladrões, os mendigos, os selvagens, — que faz surgir novas formas de governo das crianças e dos jovens e a escola como lugar ideal para discipliná-las. A escola como lugar de “regeneração” das massas “desviantes” e “incultas” vai se constituir em importante maquinaria no delineamento dos elementos a compor a agenda de classificação dos sujeitos. A partir de então, a infância é classificada como “‘infância delinqüente’ - as crianças que estão fora da escola — e “infância anormal” — aquelas que estão na escola, mas que constituem a legião dos “inadaptados”, dos ‘atrasados escolares’”.¹⁴⁹ (grifos dos autores).

A invenção da escola vai reforçar a idéia de êxito e fracasso; sobretudo da escola obrigatória criada com os sistemas nacionais de ensino, como mecanismo de disciplinamento do corpo; corpo a ser controlado e preparado intelectualmente para uma sociedade — burguesa — na qual o trabalho vem a se constituir no *ethos* que move as relações sociais. É no contexto do nascimento da escola e da percepção da infância que se criam mecanismos de repartição e classificação dos sujeitos, dos instrumentos de intervenção social — impensáveis antes da invenção da infância, quando o estatuto da subjetividade da criança a reconhecia como objeto lúdico para o adulto, e posteriormente como um ser “inocente”.

Desse modo, realizar uma varredura dos discursos sobre o fracasso escolar é percorrer alguns saberes das ciências modernas — no sentido de “dessubstancializar” os seus conceitos e enunciados, analisando-os na sua superfície, trazendo à tona os processos implícitos na sua fabricação e circulação imbricadas em práticas sociais e em relações de poder, tais como a medicina em passado nem tão distante, com suas práticas de higienização e a psicologia e uma de suas correntes fortemente atreladas à classificação dos sujeitos como elemento

¹⁴⁹ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1994, p. 248.

demarcador de suas “capacidades” e de suas “deficiências”, a psicomетria. A pedagogia, com suas práticas de exclusão, e, bem mais recentemente, do construtivismo.

De modo diferenciado, mas fortemente significativo tem sido a interferência do discurso estatístico, o qual tem servido como suporte na legitimação dos discursos dessas ciências e mesmo das políticas públicas desenvolvidas no campo educacional. É sobre o processo de invenção da infância — o qual possibilitou a produção de múltiplos equipamentos para sua regulação e controle, como os saberes produzidos pela psicologia e pela pedagogia — que trata o capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

DE SERVOS DE DEUS A ESCOLARES: A TRAJETÓRIA DA INFÂNCIA COMO PROBLEMA

No presente capítulo discuto os modos como a infância foi historicamente desterritorializada e as articulações possíveis entre a analítica arqueológica e genealógica sobre as trajetórias minoritárias na escola e as diferentes formas como estas foram historicamente nomeadas, entre elas através do conceito de fracasso escolar — objeto desse estudo — e a consideração da desterritorialização da infância, quando a infância se constituía em não-dito, em negação. Como compreender esse processo quando é somente com a fabricação da infância e seu reconhecimento como categoria social e a constituição da escola em espaço privilegiado de disciplinamento e regulação que nasce a necessidade de educá-la?

Várias são as teorizações formuladas sobre o fracasso escolar e postas em circulação; contudo, compreendo a constituição do conceito de fracasso escolar em suas manifestações discursivas como uma problemática que exige que se investigue a sua emergência em diferentes momentos históricos e em contextos políticos, sociais e educacionais também distintos. Movimento que não significa buscar uma suposta linearidade ou um fio condutor nesses discursos, mas compreendê-lo na teia das produções discursivas sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, nomeadas em determinado momento como fracasso escolar, na trama dos processos de disciplinamento dos sujeitos, nos quais a educação e a escola como dispositivos de poder-saber e como tecnologias de governo têm sido elementos fundamentais nesse processo.

Seguindo esta linha de argumentação, necessário se faz delinear a ordem e o regime de verdade que possibilitaram a emergência dos discursos acerca do fracasso escolar, suas condições de produção a partir de continuidades e rupturas que os constituiu em diferentes séries históricas, e para cuja nomeação tomei como parâmetros os próprios conteúdos dos discursos contidos no *corpus* analisado. Foram os discursos sobre a necessidade de educar a infância e de determinadas e diferentes maneiras, em diferentes momentos históricos e em arranjos políticos, econômicos, sociais e culturais diversos, mas, sobretudo a mudança mais geral na disposição dos saberes, que possibilitaram a emergência da formação discursiva sobre o fracasso escolar.

Assim, a necessidade de dar visibilidade e dizibilidade ao desempenho escolar dos escolares aparece consubstanciada em discursos de verdade sobre a educação da infância, caracterizados e constituídos por enunciados e conceitos que os instituíram em unidades discursivas diferentes: o discurso do eugenismo, predominante desde finais do século XIX até os anos de 1930 do século XX; o discurso do “planejamento”, hegemônico dos anos de 1960 até os anos de 1980; e, finalmente, o discurso da “eficácia”, presente desde meados dos anos de 1980 até a atualidade.

Interessa-me conhecer as descontinuidades, as regularidades e as rupturas históricas que ajudaram a construir nas sociedades modernas a necessidade de educar a criança, para, por entre as malhas das configurações, como efeitos daqueles movimentos, poder analisar uma continuidade: a necessidade de investigar a criança que não se adapta às normas exigidas pela escola. Como ler a dispersão que tem caracterizado o movimento da história das sociedades, das relações entre os homens e que engendraram, antes da constituição da escola, formas de sociabilidade onde inicialmente a infância não tinha um lugar — nas sociedades medievais — posteriormente a uma descoberta da infância a ser cuidada e disciplinada, até às formas mais contemporâneas de governo da infância, quando esta passa a ser objetivada em campos de saberes diversos?

Que articulações, que estratégias das relações de poder-saber prepararam um chão fértil para a constituição de formações discursivas as quais possibilitaram a atribuição de diferentes sentidos às “diferenças individuais”, sobremaneira no que se refere ao “êxito escolar”, como um problema relativo à diferenças de “raça”, de “inteligência”, de “condições econômicas” etc; um fator de entrave ao “desenvolvimento” da sociedade, principalmente no aspecto econômico; e, finalmente, um elemento catalisador da “eficácia” dos “mercados”.

A regularidade, ou o elemento que atravessa e tem continuidade nas diferentes séries históricas é a preocupação com a criança como objeto de regulação e governo, em objeto de intervenção higiênica e disciplinar. Ou, dito de outro modo, como as crianças e a infância foram objetivadas em diferentes momentos históricos, transformando-se em objetos discursivos nas ciências humanas e sociais, principalmente na psicologia e na pedagogia.

Minha compreensão é que, mesmo não tendo sido o elemento propulsor da gênese e desenvolvimento dessas ciências, a preocupação com a infância e as diferentes atribuições de sentidos, as quais esta categoria social esteve ligada — em diferentes contextos históricos, quando articulada com outros dispositivos e maquinarias, e em arranjos sociais, econômicos e políticos diversos — possibilitaram a produção de discursos de verdade. Busco, neste Capítulo fazer uma análise arqueológica da articulação desses arranjos históricos como demarcadores

de efeitos de poder na constituição dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola; sobretudo problematizo o discurso do fracasso escolar, cuja genealogia precisa ser analisada segundo a compreensão dos tipos de poder que são articulados hoje nas sociedades, especificamente na sociedade brasileira — que é o esteio desta Tese — e que são capazes de produzir discursos de verdade, cujos efeitos aparecem nas práticas desenvolvidas no campo educacional.

Talvez o cenário mais apropriado para a descrição da criança — ou, na verdade, a inexistência da infância como categoria social — seja o universo pungente, de uma indiferença “sem causa” construído nos escritos de Elias;¹⁵⁰ Ariès¹⁵¹ e Foucault.¹⁵² Se a leitura de Elias e Ariès, principalmente, incita-nos a uma viagem idílica e de certo modo a uma visão seráfica da criança, seus estudos e de outros autores também mostram a crueza da socialização das crianças; imagens amargas e duras mais fortemente configuradas em ruelas escuras da rejeição, onde eram enjeitadas nas rodas de expostos e submetidas ao infanticídio. De uma criança cuja visibilidade nos séculos XVI e XVII a semantizava como uma “escória, comparável ao mundo picaresco dos soldados, criados, e, de um modo geral, dos mendigos”.¹⁵³

O que será descrito neste Capítulo não é uma arqueologia da infância, pois são abundantes e profundos os estudos históricos nesse sentido; contudo, a perspectiva desta Tese acerca da produção dos discursos do fracasso escolar é a produção de um texto tendo como eixos articuladores a infância e a educação sob a forma escolar. Afinal, é o universo da escola que vai se transformar em espaço de socialização enormemente privilegiado desde as sociedades modernas aos dias atuais. A escola e seus aparatos, como mecanismos de controle e de direção, vai se constituir em objeto de interesse crescente, especialmente pela psicologia e pela pedagogia, como saberes que possibilitaram a produção de outros equipamentos de regulação da infância em diferentes momentos históricos.

Penso que, conhecer a constituição e transformação desses campos — da educação escolar e da infância — é fundamental para entendermos os significados das articulações históricas que forjaram a necessidade de enclausurar os sujeitos-alunos nos espaços fechados dos colégios e das escolas e em procederem a classificações muitas vezes carregadas de preconceitos e visões estereotipadas, geradoras de concepções e práticas excludentes, como ocorre contemporaneamente com a noção de fracasso escolar.

¹⁵⁰ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1994. Vol. 1; _____. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1993. Vol. 2.

¹⁵¹ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

¹⁵² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

¹⁵³ ARIÈS, *op. cit.*, p.184.

Uma outra possibilidade de tratar a infância seria considerar o aspecto amorfo da infância, que dá título a este capítulo, refere-se à inexistência de lugar para a infância ou a uma não diferenciação da infância. Melhor dizendo, à indiferença não problemática em relação à infância nas sociedades medievais européias até o século XI e XII. Seguindo o sentido etimológico latino, o termo infância — a “massa amorfa da infância” — significa “ausência de fala”, “aquele que não fala”; *in* é um prefixo que indica negação e *fante* particípio presente do verbo latino *fari*, cujo significado é “falar”, “dizer”. Portanto, nada caracteriza, singulariza ou significa a infância: raça, idade, gênero ou condição social. A “massa amorfa da infância” indica a partilha de uma sociabilidade entre as crianças, e entre estas e os adultos; formas de sociabilidade que não fazem qualquer distinção valorativa das diferentes idades; ou seja, o comportamento da sociedade é ainda indiferente à definição sólida dos diversos papéis, como pode ser visto neste fragmento de texto de Ariès:

[...] as mães como “mestras naturais”, as primas ensinando canto e piano, as amas recontando as tradições das famílias e dos escravos, os tios abrindo as bibliotecas e introduzindo sobrinhos e netos nos autores, encomendando livros na cidade e na corte [...] As mães ensinavam as meninas e as escravas a rezar, a fazer renda e a costurar. Os oficiais ensinando a ferrar animais, a fazer sapatos, a construir cercas. As doceiras a fazer doces e flores artificiais, a dissecar animais e plantas, a fazer e enfeitar pratos.¹⁵⁴

Portanto, as mudanças e transformações que marcaram o movimento da história das sociedades, dos costumes, das formas de educar, etc não compõem uma cartografia linear, e com um sentido evolutivo. As discontinuidades, em qualquer aspecto que as consideremos, não ocorreram atingindo simultaneamente todas as camadas sociais, mas se constituem sempre em novos ordenamentos parciais históricos. O mesmo pode ser dito das formas de disciplinamento da infância e das transformações dos costumes, os quais não atingiram ao mesmo tempo e do mesmo modo os diferentes estratos sociais.

Até que se chegasse a especificidade da infância muitas foram as transformações nas práticas e nos discursos que caracterizaram a criança. Até o século XI a infância não existia como realidade, como sentimento ou valor. A criança não despertava qualquer interesse por parte das sociedades e desde a mais tenra idade se misturava ao mundo adulto: nas conversas, nos jogos, no modo de vestir e partilhar as relações com outras pessoas fora da família.

¹⁵⁴ ARIÈS, 1978, p. 168.

Com os adultos, e por uma retribuição, se iniciava nas práticas de aprendizagem, indo morar na casa do mestre ao qual, inclusive, prestava serviços.

Não havia qualquer pudor em relação à sexualidade e a criança participava de “ações, brincadeiras e situações escabrosas” [...] (Era comum) “a grosseria das brincadeiras e a indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais”.¹⁵⁵ Ariès cita inúmeros exemplos dessa “indiferença” das sociedades medievais em relação à criança, cujos aspectos relacionados aos costumes pode chocar nossa sensibilidade moderna; entre outros, uma referência de Montaigne, educador moralista em seu *Essais*: “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. Ou as palavras de consolo de uma mulher ao visitar uma mãe de cinco filhos: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”.¹⁵⁶ Contudo, nenhum desses comportamentos pode ser compreendido como uma preocupação por parte da sociedade em educar a criança, mas como contingências características de uma determinada forma de viver em sociedade em uma época singular.

No século XII a criança passa a ter uma certa visibilidade na sociedade, mesmo ainda imersa no mundo dos costumes, linguagens e sentidos dos adultos; como objeto de interesse na arte, mesmo ainda de modo disforme, pois os retratos de época faziam uma leitura da criança onde predominava a negação de sua morfologia — caracterizada de modo geral como um adulto em miniatura e imersa nas cenas de multidão. De modo semelhante, na literatura — na epopéia, especificamente — a criança-prodígio tinha a bravura e a força física dos guerreiros adultos. Não havia sido constituída a particularidade infantil. Ariès atribui parte da indiferença das sociedades medievais para com a criança às condições demográficas da época, caracterizadas pelo alto índice de mortalidade nessa fase da vida e, portanto da banalidade das doenças, da vida e a morte, as quais tinham um significado bem distante do sentimento ocidental moderno.

Por volta do século XIII é que as representações da criança vão se assemelhar um pouco mais ao sentimento moderno da infância — mesmo havendo uma indiferenciação em relação à infância e à adolescência até o século XVIII, quando não existia, por exemplo, na França, na Inglaterra e na língua latina, palavras diferentes para nomear esses dois períodos da vida. Em pleno século XVI, por exemplo, um calendário das idades assim se refere ao que contemporaneamente chamaríamos de “jovem”: “aos 24 anos ‘é a criança forte e virtuosa’”.¹⁵⁷

¹⁵⁵ ARIÈS, 1978, p. 125.

¹⁵⁶ MONTAIGNE, *apud* ARIÈS, *op. cit.*, p. 57.

¹⁵⁷ ARIÈS, 1978, p. 42.

Na arte, a representação cristã da infância no século XIV, aparece já de início distanciada da forma física do adulto, como no anjo adolescente — o que demonstra ainda a não diferenciação da infância em relação à adolescência, o que veio a ocorrer posteriormente com a representação da infância através do menino Jesus e Nossa Senhora Menina e outras infâncias santas, até a fase gótica de representação de crianças nuas.

É no século XV que a iconografia leiga vai perceber a criança, mas ainda muito ligada ao mundo do adulto:

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.¹⁵⁸

Essas mudanças no sentimento em relação à criança vão aparecer igualmente na literatura e na linguagem, quando os tratados de civilidade, escritos indistintamente para adultos e crianças vão ser individualizados para estas últimas; contudo, mesmo a partir de então dirigidos à criança, esses artefatos culturais de disciplinamento dos costumes permanecem distribuídos nas práticas sociais ainda por muito tempo.

Os tratados de civilidade, tão comuns no século XVI — sob o efeito das mudanças ocorridas nas sociedades de corte ocidentais européias no processo de civilização — são reeditados a partir do século XVIII, passando a tratar de modo diferente as questões de “educação e decoro”, nos quais desaparece cada vez com mais frequência o detalhamento das regras, como o de Erasmo de Rotterdam (*De civilitate morum puerilium*, de 1530) e deve-se à criação de novos padrões de vergonha e repugnância e o desenvolvimento do sentimento de delicadeza — antes, os tratados não faziam qualquer injunção e proibição às condutas relacionadas aos costumes de modo geral, as quais não chegavam sequer a se constituir em assunto íntimo e privado. Já não é possível, portanto, admitir o acesso das crianças a livros escolares com o teor dos escritos de Erasmo em seus *Colloques*, censurado por tantos educadores e moralistas inclusive pela Igreja, como “imorais”, por tratar entre outras temáticas da prostituição.¹⁵⁹

¹⁵⁸ ARIÈS, 1978, p. 55.

¹⁵⁹ ELIAS, 1994.

Essas transformações podem ser vistas nas temáticas abordadas em dois textos — um diário sobre a educação de Luís XIII¹⁶⁰ e um compêndio do jesuíta La Salle.¹⁶¹ Diz o primeiro texto: [...] “muito alegre ele [Luís XIII menino] manda que todos lhe beijem o pênis [...] ele riu muito para o visitante, levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis”¹⁶². E a diferença de conteúdo, no qual predomina a moral religiosa das orientações de La Salle: “Ensinai-os a ler livros onde a pureza de linguagem coincida com a seleção de bons temas [...] os pais e as mães devem ensinar seus filhos a esconder o próprio corpo ao se deitar”.¹⁶³ Contudo, a partir de 1564, são os *Colloques* de Mathurin Cordier, com suas investidas sobre o pudor, a castidade e a civilidade da linguagem que vão substituir os preceitos contidos nos escritos de Erasmo e de Vivès.

Essas novas cartografias da infância vão contribuir para uma visão das crianças como “maleáveis, semelhantes a uma cera macia, com grande facilidade para a imitação, e assim dotadas de uma capacidade imediata para reter o que se lhes ensina [...] nascem desnudas, débeis, e sem defesa, rudes e fracas de juízo”. (Daí a necessidade de transformá-las) “em bons cristãos e súditos exemplares”; a direção e a iniciação na piedade e nas boas letras são considerados elementos fundamentais nesse processo.¹⁶⁴ Elias¹⁶⁵ vai nos mostrar através de sua pesquisa histórica as transformações relacionadas ao aumento da distância em comportamento e estrutura psíquica total entre crianças e adultos no decorrer do processo civilizatório, as quais se relacionam com a formação dos Estados modernos.

Ainda no século XVI, vai ocorrer uma ruptura fundamental no sentido da constituição da infância: a criança passa a ter uma certa visibilidade, a ser reconhecida e tratada como tal, diferentemente do adulto. Inicialmente, no meio familiar, onde é cuidada, acarinhada, objeto lúdico e de prazer: [...] “para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos”, dizia Montaigne — consideração que, se por um lado mostra-nos a visão que perpassa essa primeira consideração da criança como fonte de distração e de relaxamento para o adulto, por outro, vem a reforçar a ainda pouca importância dispensada à mesma.

No século XVII os comportamentos de “paparicação” para com a criança por parte da família não se restringia às pessoas das altas classes — as quais, inclusive, já se rendiam aos preceitos dos moralistas e começavam a mudar seus comportamentos nesse sentido; fa-

¹⁶⁰ *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*, de 1868, portanto do século XIX e o compêndio de La Salle, *Les Règles de la bienséance et de la Civilité Chrétienne*, de 1713 (ARIÈS, 1978).

¹⁶¹ ARIÈS, *Loc.cit.*

¹⁶² ARIÈS, 1978, p.126.

¹⁶³ *Ibidem*, p.143.

¹⁶⁴ ALVAREZ-URIA, Fernandez & VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La piqueta, 1991, p. 56.

¹⁶⁵ ELIAS, 1993.

zem-se presentes também entre a plebe. Sobre isso disse La Salle em 1720: “as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas, pois ‘só fazem o que querem, sem que os pais se importem (mas não por negligência), chegando mesmo a ser idolatradas; o que as crianças querem os pais também querem’”.¹⁶⁶ Vale a pena citar um fragmento relativo à observação de um viajante — mesmo que fuja do cenário tratado por Ariès, qual seja, a Europa — sobre o Brasil, para mostrar que, mesmo um século depois, ainda permanecia esse sentimento em relação à criança em nosso país:

Os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a mais não poder. Uma criança brasileira é pior que um mosquito tonto. As casas brasileiras não têm quarto para ela e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer de sua companhia sem intervalos¹⁶⁷.

Entre os séculos XVI e XVII, contudo, diferentemente dos comportamentos de “paparicação” e da “promiscuidade indiferente” das idades tão comuns nas sociedades medievais — sob a influência dos moralistas e educadores — vai haver um deslocamento da percepção da sociedade com relação à criança, compartilhada inclusive pelos manuais de civilidade difundidos nos colégios. Nesse sentido, no que se refere aos novos comportamentos dos adultos em relação à criança, evoco novamente o pensamento “indiferente” de Montaigne: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”.¹⁶⁸ Para Ariès, essa nova percepção é um signo que aponta para a gestação de um verdadeiro sentimento da infância, mesmo que o mesmo só venha a ocorrer bem posteriormente, como será visto.

As conseqüências dessas mudanças vão ser sentidas em termos do desenvolvimento de procedimentos disciplinares, os quais tomam como dispositivo de suporte a consideração de aspectos relevantes da psicologia infantil, como a nova tecnologia do eu na definição de novas metodologias de educação. A entrada em cena da família como dispositivo de controle da criança, a qual passa a se distinguir como seu elemento central, vem a desenvolver na família um sentimento de preocupação com o seu disciplinamento — a fim de torná-las “pes-

¹⁶⁶ ARIÈS, 1978, p.162.

¹⁶⁷ EDGCUMBRE, 1886 *apud* LEITE, Miriam L.M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem, p. 37. In: FREITAS, Marcos C. (Org). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b, p. 17-50.

¹⁶⁸ MONTAIGNE, *apud* ARIÈS, 1978, p.159.

soas honradas e homens racionais” — agora sob a influência de um novo elemento que vem tomando corpo na sociedade da época: a higiene ou as questões ligadas à higienização.

É principalmente no século XVII, que essa nova configuração da criança chega à arte, à literatura e pintura: ela vem a ser objeto de interesse de fotógrafos, de escritores, de diários de família; vai ser o personagem central dos quadros de pintura, das gravuras, nos quais passa a ser representada sozinha. Este século vai ser o marco das mudanças significativas nos temas relacionados às fases iniciais da vida da criança, a qual a partir daqui vai tomar o sentido que lhe atribuímos hoje — inicialmente na burguesia, depois na aristocracia, não havendo qualquer mudança nos demais estratos sociais até finais do século XIX.

Tendo em conta essas configurações nas cartografias das formas de sociabilidade, vê-se, portanto que o surgimento de um sentimento em relação à criança é recente na história ocidental cristã — somente no século XVII, e de início somente nos estratos burgueses, permanecendo a ambigüidade que a caracterizava entre os outros estratos sociais. Philippe Áries, inclusive, associa a posterior diferenciação da infância e da adolescência à criação das classes escolares no século XVIII, como veremos adiante ao tratarmos do surgimento das diferentes formas de educar a infância. Vale salientar que no referido século o prenúncio dessa diferenciação se dá na literatura com o personagem do “Querubim” e na vida social, com o recrutamento para o serviço militar, o qual era feito em tenra idade — entre 14 e 18 anos. Contudo, é somente no final do século XIX que a “adolescência típica” se constitui; e isso ocorre na arte — na música de Wagner, com o personagem *Siegfried*: “mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência”.¹⁶⁹

É a hegemonia da burguesia e a influência da reforma moral cristã e depois leiga, bem como as mudanças trazidas pelo “progresso” das ciências, que vêm a influenciar a transformação do sentimento em relação às crianças e a emergência da infância como categoria social. Os efeitos sociais advindos com a descoberta da especificidade da criança são importantes para a presente reflexão, já que a visão sobre a criança, pautada numa “inocência” e “debilidade” justificadas de início pelo pecado original, vai ter como correlato uma educação amparada em uma moral religiosa, prescritiva do pudor e da decência, influência das idéias jansenistas:¹⁷⁰ [...] “jurar, mentir, dizer injúrias, demorar-se na cama, faltar às horas e conver-

¹⁶⁹ ARIÈS, 1978, p.46.

¹⁷⁰ Refere-se à doutrina de Jansênio, bispo holandês (1585 – 1638) que tratava sobre a graça e a predestinação, com forte tendência ao rigorismo moral (FERREIRA, Aurélio B.H. Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 1.4. Dezembro, 1994. Verbetes “jansenismo”).

sar na igreja”¹⁷¹ eram enunciados que sinalizavam sobre as mudanças no padrão do que a sociedade exige e proíbe. As proibições atingiam igualmente crianças e adultos no que diz respeito aos romances, ao baile e à comédia, elementos da cultura aos quais se dava grande importância e que passaram a ser bastante vigiados no século XVII: “Não é mais decente para um cristão assistir a representações de marionetes (do que assistir à comédia). Uma pessoa sábia deve olhar esse tipo de espetáculo apenas com desprezo. E os pais e as mães jamais devem permitir que seus filhos a eles assistam”.¹⁷²

Mesmo no século XVIII persistem essas visões sobre a necessidade de que as crianças sejam orientadas, disciplinadas; contudo vai haver uma descontinuidade nos significados atribuídos ao enunciado da “fraqueza” relacionada às crianças — cuja expressão maior no discurso literário talvez seja o *Emílio*, de Rousseau. Nesta obra a des-razão e a inocência infantil são resignificadas como resultantes da própria natureza, e, portanto sem qualquer conotação religiosa. Como efeitos do início de uma nova era dos costumes, esses acontecimentos vão demarcar a necessidade de deslocamento da criança do espaço público para o espaço privado.

2. Interconexões entre o público e o privado e a constituição de novas subjetividades infantis

(No século XVII na França) o êxito material, as convenções sociais e os divertimentos sempre coletivos não se distinguem como hoje em atividades separadas, assim como não existia separação entre a vida profissional, a vida privada e a vida mundana ou social.¹⁷³

As sucessivas cartografias que se desenham com as transformações ocorridas a partir do século XVIII, vão possibilitar a invenção de um novo território para a criança: a infância, não somente como categoria social, mas psicológica, processo que se inicia desde finais do século XVII, tendo sua culminância no século seguinte. A representação desta descoberta pode ser destacada na obra de Velásquez, “As Meninas”,¹⁷⁴ na qual ainda se pode ver a dubiedade em relação à visibilidade da infância, quando a criança é apresentada não sozinha,

¹⁷¹ ARIÈS, 1978, p.134.

¹⁷² LA SALLE, J. B., 1713 *apud* ARIÈS, 1978, p.144.

¹⁷³ ARIÈS, 1978, p. 239.

¹⁷⁴ Essa obra é analisada por Foucault no livro *As palavras e as coisas* em uma outra perspectiva, diferente da leitura que faço nesta parte da Tese.

mas entre os adultos, dos quais ainda se assemelha na vestimenta, mesmo que os contornos corporais sejam agora representados de forma mais semelhante ao corpo infantil. A dubiedade continua quando se trata de considerá-la a figura para a qual todos os olhares se voltam: mesmo que, fisicamente a criança seja o centro da cena do quadro, não se constitui no objeto central para o pintor — o qual na verdade pinta duas personagens históricas da época, que a criança apenas contempla.

A constituição e o interesse crescente pela criança, caracterizado inicialmente por um deslocamento do sentido de um sentimento “lúdico”, nos séculos XI e XII, para uma visão da infância associada à inocência e fraqueza a partir do século XIII, se dá sob a influência dos moralistas e dos educadores. Mas é somente no século XVIII que a infância passa a ser singularizada, especificada; passa a ser objetivada como interesse psicológico e preocupação moral; a criança é um ser a quem é preciso disciplinar e racionalizar os costumes. “Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigí-la [...] penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação [...] que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos”.¹⁷⁵

É importante destacar que o sentimento da infância inocente envolve uma dupla atitude moral: primeiro é crescente a preocupação de educadores, moralistas e famílias em cuidar para que a criança se afaste da “sujeira da vida”, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas à sexualidade. Uma segunda preocupação da sociedade se referia ao fortalecimento da infância através do desenvolvimento do caráter e da razão; portanto, inocência e razão são valores que vão estar ligados na época no sentido de uma positividade e não de oposição.

No século XVII a visão da fragilidade da infância e conseqüentemente da necessidade das crianças serem cuidadas, orientadas, afastadas do mundo adulto — mesmo ainda com indícios e sob a influência de práticas de higienização — ainda é fortemente influenciada pela cristianização dos costumes como pode ser visto pela citação a seguir [“Se considerarmos o exterior das crianças, feito apenas de imperfeição e fraqueza, tanto no corpo como no espírito, é certo que não teremos motivos para lhes ter grande estima. Mas se olharmos o futuro e agirmos sob a inspiração da fé mudaremos de opinião”]¹⁷⁶; a ordem a partir da qual se inscreve essa visão de uma infância a ser cuidada é fundamental para compreendermos os significados de sua entrada na escola.

¹⁷⁵ ARIÈS, 1978, p.163.

¹⁷⁶ COUSTEL, J. *Règles de l'éducation des enfants*, 1687.apud ARIÈS, 1978, p.140.

A importância dessas considerações para a reflexão dessa parte da Tese está no fato de que é somente a partir do momento em que as sociedades reconhecem a especificidade da infância, de uma infância “inocente”, não dotada de razão e que precisa ser disciplinada, ou seja, quando a reconhecem como diferente dos adultos — e, portanto, necessário que deles se afaste — que surgem as instituições escolares.

A imagem graciosa e divertida que alguns membros das classes distintas atribuem às crianças pequenas nos inícios da idade moderna tenderá a desaparecer sufocada pela concepção moral que da infância têm os reformadores. Os regulamentos dos colégios imporão às crianças uma disciplina severa, instituindo sua permanente vigilância e cuidado.¹⁷⁷

Neste sentido é fundamental compreenderemos a importância que veio a ter para o delineamento de todas essas transformações o surgimento na sociedade francesa da época — século XVII, XVIII — de uma preocupação higienista, a qual vem a substituir o respeito aos superiores nas sociedades de soberania e que aparece claramente na mudança de conteúdo dos discursos dos manuais de civilidade, entre os diferentes autores, e mesmo num mesmo autor, de uma para outra época.

Um manual de grande relevância à época¹⁷⁸ — 1729 —, de autoria de La Salle, recomendava: “Evite produzir ruído quando assoar o nariz [...] Antes de assoá-lo, é indelicado passar muito tempo tirando o lenço do bolso. ‘Demonstra falta de respeito para com as pessoas com quem se está’ desdobrá-lo em lugares diferentes para ver de que lado vai usá-lo”¹⁷⁹. Cerca de meio século depois (1774), ao ser reeditada a mesma obra, ocorre uma mudança nas orientações sobre o mesmo comportamento: “Colocar os dedos dentro do nariz é uma impropriedade revoltante e tocando-o com muita frequência ‘incômodos podem resultar, que são sentidos durante muito tempo’”¹⁸⁰. De um comportamento inicial da família de “pararicação” em relação à infância e depois de “inocência”, o século XVIII vai abrir uma outra perspectiva, com um investimento no corpo infantil, através da preocupação com a higiene e a saúde física.

Todas essas mudanças que se deram a partir do século XVI devem, portanto, serem compreendidas tendo como referencial a ruptura de um modelo social, político e cultural p.governo da sociedade, e todas as conseqüências que açambarcaram as formas de existência

¹⁷⁷ ALVAREZ-URIA & VARELLA, 1991, p. 59.

¹⁷⁸ Refiro-me à obra *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*.

¹⁷⁹ ELIAS, 1994, p. 151 (grifos do autor).

¹⁸⁰ ELIAS, *Loc. cit.*

nas sociedades que viviam esse processo. Uma nova ordem vai sendo aos poucos construída, abrangendo os múltiplos aspectos da convivência em sociedade e modificando os seus códigos culturais, entre eles os costumes — fundamentais para a aristocracia como elemento de distinção e a educação da infância, colocada como horizonte pela burguesia. Os aspectos mais diretamente ligados aos desejos e à convivência estreita dos indivíduos cedem lugar para o que Norbert Elias denomina “regularidades imanentes”; ou seja, a experiência ou o empírico são os elementos que definirão o *ethos*¹⁸¹ a partir do qual os comportamentos sociais se apoiarão. Mudam, portanto as formas de controle e as estratégias de disciplinamento sobre os indivíduos.

São mudanças produzidas sob os efeitos das novas formas de sociabilidade, das relações entre os diversos estratos sociais, como a divisão de funções, a qual levou a um aumento da produtividade do trabalho — condição fundamental para garantir a elevação do padrão de vida dos estratos sociais que cresciam numericamente — e à dependência dos estratos superiores da sociedade na sua relação com os indivíduos de outras camadas sociais. Ligadas à divisão de funções, viu-se igualmente um aumento da dependência recíproca entre contingentes populacionais, os quais, cada vez mais co-habitavam em espaços sempre maiores.

Todo esse movimento característico de um estágio adiantado do processo civilizatório, como a urbanização crescente e a divisão social do trabalho, intensificando os intercâmbios sociais e impondo novas normas de relação, ocorrem paralelamente à formação dos Estados — “com a formação de monopólios mais estáveis de força física e tributação, dotados de administrações altamente especializadas”,¹⁸² cujo efeito é um crescente estado de “segurança” aos indivíduos. Essas mudanças fazem emergir no interior das relações sociais um maior controle dos indivíduos sobre si mesmos, um controle maior das paixões e das condutas e uma regulação das emoções e a partir de um determinado estágio, um autocontrole ainda maior.¹⁸³

Elias¹⁸⁴ vê nessas mudanças do processo civilizatório, no que diz respeito às relações entre as pessoas, e cujo efeito é a necessidade dos indivíduos de observarem e prestarem mais atenção aos outros e aos seus motivos, uma inscrição dos modos posteriores de observação “psicológica”, já presentes nos manuais de civilidade, sobretudo nas reedições feitas a partir do século XVIII, como na obra pioneira de Erasmo, *De civilitate morum puerilium*, es-

¹⁸¹ O *ethos* refere-se “ao conjunto das disposições éticas que orientam as ações dos indivíduos”. SILVA, Tomaz T. da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 56. Nesse sentido, ainda segundo o autor, por estar relacionado às disposições práticas — nem sistemáticas nem intencionais — é que o *ethos* se distingue da ética ou da moral.

¹⁸² ELIAS, 1993, p. 256.

¹⁸³ ELIAS, *loc. cit.*

¹⁸⁴ ELIAS, 1994.

crita em 1530. Estão presentes fortemente nesse contexto ações que sinalizam uma retirada do indivíduo da multidão e a criação do sujeito individual, moldado ao outro e mais sensível às suas pressões.

Se nas sociedades aristocráticas de corte, as formas de controle exercidas sobre os indivíduos eram possíveis pela obediência e reconhecimento, portanto, digamos, por um controle exercido de fora, agora o que opera é o autocontrole exercido por indivíduos cada vez mais complexos e internamente divididos.

O prazer ou a inclinação do momento são contidos, reprimidos e dominados pela previsão de conseqüências desagradáveis, pelo medo de uma dor futura, [...] mesmo na ausência de outras pessoas. E é este o mesmo mecanismo através do qual os adultos — sejam eles os pais ou outras pessoas — instilam um “superego” estável nas crianças.¹⁸⁵

É no contexto dessas profundas transformações nas formas de relação de poder que caracterizam a aristocracia cortesã que as conexões causais se entrecruzam em torno das diferentes formas de sociabilidade e a vida em sociedade se torna mais previsível com a maior integração e dependência entre os indivíduos. Prepara-se o terreno fértil para a preocupação com a particularidade do indivíduo — a psychologização e racionalização das regras de conduta social. Predomina “a observação mais exata dos demais e de si mesmo em termos de uma série mais longa de motivos e conexões causais [...] o autocontrole vigilante e a ininterrupta observação do próximo figuram entre os pré-requisitos elementares para se preservar a posição social de cada um”.¹⁸⁶

A burguesia como nova classe de governo passa a definir os novos modos de conduta e sociabilidade, os quais serão canalizados para as funções produtoras de renda e para a regulação do trabalho. Assim, as aptidões que garantiam uma posição de *status* nas sociedades de corte não são mais garantia de inserção e reconhecimento social. Novas aptidões são requeridas pelos estratos burgueses na construção da sociedade: “proficiência ocupacional, perícia na luta competitiva por oportunidades econômicas, na aquisição ou controle da riqueza sob a forma de capital, ou as qualidades altamente especializadas necessárias para o progresso político [...]”.¹⁸⁷

¹⁸⁵ ELIAS, 1993b, p. 227 (grifos do autor).

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 228.

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 253.

A nova organização da sociedade após a Idade Média, com o novo modelo de relações humanas, possibilita uma mudança importante já tratada por Foucault:¹⁸⁸ aumenta o controle sobre o próprio comportamento. Neste sentido, as transformações se concretizam na passagem da simplicidade e frouxidão em relação aos costumes — quando os assuntos íntimos e privados não estavam associados a sentimentos de vergonha e embaraço — para comportamentos sociais utilizados para controlar os impulsos infantis e forçar os jovens a reprimir o prazer: a restrição auto-imposta, o medo, a vergonha e a recusa a cometer qualquer infração vai aparecer como vergonha e medo a outras pessoas.¹⁸⁹

Bastante elucidativo neste aspecto é a proliferação do discurso e das práticas higiênicas na vida das crianças. A referência a anjos da guarda como forma de controle sobre os desejos e impulsos das crianças diminui um pouco quando “‘razões higiênicas’ e de saúde recebem mais ênfase e se pretende obter um certo grau de controle dos impulsos e das emoções. Essas razões higiênicas passam, então, a desempenhar um papel importante nas idéias dos adultos sobre o que é civilizado”.¹⁹⁰

A criação dos Estados e a ascensão da burguesia como classe governante vai debilitar os poderes políticos da família, e assim as formas de controle se deslocam para o espaço privado da casa —, cuja nova organização vai simbolizar o novo sentimento de intimidade, a privacidade de numerosos comportamentos antes vivenciados em grupo sem o menor controle e pudor — e da família, a qual se constitui em instituição dominante a garantir o disciplinamento das crianças.

Com a interdependência gerada entre os indivíduos pelo crescente processo de divisão do trabalho, as formas de normatização do comportamento — que Elias denomina de “segunda natureza” — vão ser inculcadas como um autocontrole automático, um hábito. “Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções”.¹⁹¹ Essas transformações possibilitam a emergência de novas formas de relação, de sociabilidade. Neste sentido, os próprios indivíduos imporão restrições aos seus impulsos e emoções.

¹⁸⁸ FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000e.

¹⁸⁹ ELIAS, 1994.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p.140.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 142.

Só nesse momento é que a armadura dos controles é vestida em um grau aceito como natural nas sociedades democráticas industrializadas, fazendo parecer que, os comportamentos socialmente desejáveis sejam gerados voluntariamente pelo próprio indivíduo. Era, pois necessário remover alguns comportamentos para o fundo da cena.¹⁹²

Nada mais significativo neste sentido do que a obra “Emílio” de Rousseau, na qual a educação para o menino Emílio é prevista e descrita nos mínimos detalhes em estágios sucessivos, para cada um dos quais está previsto o acesso a experiências diferenciadas.

Nesse processo de intensa e crescente normatização do comportamento dos indivíduos, necessário à nova configuração social, já não se apela aos hábitos naquilo em que podem trazer de incômodo para o outro, mas por si mesmos. Desse modo, das crianças é exigida a conformação aos padrões sociais vigentes através da inculcação de preceitos de higiene, quando o discurso médico torna-se peça fundamental como forma de disciplinamento tanto quanto os antigos preceitos morais.

Todas essas transformações na estrutura social das sociedades ocidentais a partir do século XVII, representadas pela emergência da burguesia são fundamentais para a nova configuração que vai ser dada à infância a partir de então. Como nova organização social, a burguesia, ou mais especificamente a retórica e prática política burguesas conformavam a formação do Estado democrático. Num contexto das guerras de religião — a Reforma protestante e a Contra Reforma católica — são traçadas estratégias de governo envolvendo a construção do Estado, e como peça fundamental nesse processo, a educação infantil.

Os novos territórios de socialização surgidos sob a influência da atuação maciça dos moralistas católicos se constituirão em um dos múltiplos e poderosos dispositivos a definir e fixar as novas identidades sociais da burguesia.¹⁹³ Para esses autores, a consideração da infância burguesa se dá por ter sido o modelo de socialização triunfante; contudo, há que se considerar a existência de diferentes infâncias, como já foi destacado anteriormente e de modos diversos de socializá-las, o que aparece claramente na literatura de época dirigida aos diferentes estratos sociais. Neste sentido, por exemplo, a literatura dirigida ao menino príncipe e ao nobre era bastante distinta da literatura da burguesia e da plebe; os tratados de educação dirigidos à educação dos primeiros é a *Ratio Studiorum* dos jesuítas, o qual dirigiu a educação dos colégios e das escolas por um longo período de tempo, através de suas regras de disciplina e controle rígidas.

¹⁹² ELIAS, 1994, p.155.

¹⁹³ ALVAREZ-URIA & VARELA, 1991.

Que sentidos se ligam a essa descontinuidade essencial em relação à infância: da inexistência inicial de um território para a infância à indiferença marcante em relação à criança na Idade Média, até as novas cartografias da infância na família e na escola com a modernidade, e às preocupações contemporâneas em classificá-la, em produzir seu esquadrinhamento pelas ciências modernas, as quais estão sempre criando novos territórios para a infância? Penso que o traçado desse percurso da infância — como problema secular e, principalmente da invenção da educação escolar — permitirá uma melhor compreensão das significações dos discursos sobre a necessidade de educação da infância, principalmente das crianças com histórias escolares “irregulares”, bem como das justificativas legitimadoras que têm tratado de uma posição-de-sujeito que “fracassa” na escola presentes — nos saberes distribuídos pelas ciências humanas.

2. 1. Escola e disciplinamento ortopédico da infância

Retomando as considerações feitas ao final do item anterior sobre as profundas transformações ocorridas na estrutura social a começar do século XVI até o século XVIII, caracterizadas por mudanças e uma nova dinâmica entre os diferentes grupos sociais, considero importante destacar alguns acontecimentos históricos que ajudaram na configuração de um novo quadro para o desenho da infância, cuja visibilidade social a partir da modernidade estava atrelada à necessidade de educá-la através da forma escolar.

Foucault¹⁹⁴ situa essas mudanças a partir de um fato histórico, qual seja, a teoria jurídico-política da soberania, nos seus múltiplos deslocamentos e segundo as transformações que iam se dando nas sociedades em termos de costumes, formas de sociabilidade, em arranjos políticos, sociais e culturais diversos. São as descontinuidades na operacionalização dessa teoria em diferentes práticas discursivas — como mecanismo de poder da monarquia feudal à instrumento e justificativa para a constituição das grandes monarquias administrativas, e, posteriormente nas guerras de religião como instrumento amplamente utilizado seja pelos reformadores protestantes, seja pelos católicos da Contra Reforma, ora limitando, ora reforçando o

¹⁹⁴ FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000f.

poder real — que vão situá-la como “o grande instrumento da luta política e teórica em relação aos sistemas de poder dos séculos XVI e XVII”.¹⁹⁵

Essa mesma teoria que reativa o Direito Romano vai servir aos interesses da nova classe emergente, a burguesia, no seu projeto de construção das democracias parlamentares. Junto com essas mudanças estruturais, a educação da infância fora dos limites da família e da comunidade, bem como a instituição da família cristã aparecem como coadjuvantes, como dispositivos fundamentais das estratégias políticas desencadeadas para garantir e justificar a construção de uma sociedade pacífica e estratificada. Nesse sentido, a educação escolar é vista como um elemento importante quanto à perspectiva de futuro — da família, dos filhos — que agora se coloca para a burguesia como preocupação e garantia para a consolidação do poder. Cuidar dessa infância e instruí-la, então, torna-se o núcleo a partir do qual a vida da família se organiza: “educar para o futuro” um “ser racional”, uma “criança calculável”, eis os elementos de constituição do sujeito e da identidade modernos.

Em relação à dominação burguesa, Foucault desqualifica as análises “descendentes” feitas por alguns estudiosos nas quais a burguesia em geral, como corporificação do poder desde o século XVII teria na sua forma de dominação toda a responsabilização pela “brutalidade” que caracterizou as relações de poder à época. Ao invés disso, propõe uma análise ascendente, a qual numa perspectiva genealógica, trata o poder segundo os mecanismos e técnicas infinitesimais que o engendram e que estão ligados à produção dos saberes; micro-poderes na sua relação com o poder do Estado, este o nível mais geral do poder.

Essa consideração é fundamental para a construção da Tese como um todo. Isso porque a intervenção metodológica realizada com a arqueologia e a genealogia do conceito de fracasso escolar recusa os discursos que partem de uma visão do poder como localizado em um agente especial e central — sem inclusive problematizar o próprio conceito como resultante de práticas culturais, políticas, sociais etc, construídas historicamente e fincado em relações de poder-saber. Trata-se, ao contrário, de considerar o poder a partir do que Foucault chama de “extremidades do poder em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais. (Considerá-lo como algo que) circula, que funciona e se exerce em rede”.¹⁹⁶

Sob o efeito dos deslocamentos da teoria jurídico-política da soberania, quando da formação dos Estados administrativos é que vai se construindo a concepção moral da infância, da necessidade de cuidado com a infância, e, portanto a primeira definição moderna de infân-

¹⁹⁵ FOUCAULT, 2000, p. 187.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 182-183.

cia. Este deslocamento da percepção da infância ocorre dentro de uma nova configuração da organização familiar e escolar, que emergiu com a formação das sociedades burguesas. A vida em família, no contexto do processo civilizatório supunha uma centralidade das relações no espaço privado da casa, na criança e no patrimônio, difundindo-se para todo o corpo social. A idéia de cuidar da infância remonta, contudo ao século XV, como aparecia nos escritos de Gerson,¹⁹⁷ — sobretudo em relação à questões acerca da sexualidade infantil — considerado o precursor das idéias dos moralistas e educadores dos séculos seguintes e da rigorosa disciplina dos colégios dos jesuítas.

Preocupado com a masturbação,¹⁹⁸ o *peccatum mollicei*, Gerson aconselhava: “mesmo que, em virtude da idade, não tenha sido acompanhado de poluição [...] tira a virgindade da criança, mais do que se o menino, com a mesma idade, tivesse freqüentado mulheres” [...]¹⁹⁹. Para educar a criança contra tais hábitos “indecorosos”, sobre os quais a mesma não é consciente de sua culpa, há que se criar novos comportamentos na relação entre a criança e o adulto:

[...] falar-lhes sobriamente, utilizando apenas palavras castas [...] evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras [...] não devem dormir na mesma cama com pessoas mais velhas, mesmo que sejam do mesmo sexo. (Em relação à educação escolar), o professor de canto não devia ensinar “cantilenas dissolutas impudicas” que, e os alunos tinham o dever de denunciar seus camaradas se estes cometessem alguma falta contra a decência e o pudor.²⁰⁰

A partir do século XVII profundas transformações vão ocorrer nas sociedades da época quanto aos costumes, não apenas em termos específicos dos tratados de civilidade ou de opiniões isoladas de moralistas e educadores, mas [...] “um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda parte, tanto numa farta literatura moral e pedagógica destinada aos pais e educadores como em práticas de devoção e numa iconografia religiosa”.²⁰¹ São obras que compõem uma literatura que começa a apontar para a consideração da especificidade da infância — e não mais os tratados de civilidade que eram lidos indistintamente por adultos e

¹⁹⁷ GERSON, H. *De confessione mollicei e Doctrina pro pueris ecclesiae parisiensis* (OPERA, 1706, apud ARIÈS, 1978, p.132).

¹⁹⁸ Para uma discussão mais detalhada sobre a masturbação como uma categoria do anormal nas sociedades ocidentais clássicas, consultar FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

¹⁹⁹ ARIÈS, 1978.

²⁰⁰ *Ibidem*, p.133 e segs.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 147.

crianças, sem qualquer distinção; novas obras e outras reeditadas como os manuais de civilidade publicados pelos jesuítas vão marcar essa mudança.²⁰²

Contudo, a ruptura da ambigüidade da literatura genuinamente para crianças só vai ocorrer na segunda metade do século XVIII. Considero algumas passagens dessa obra²⁰³ de grande importância para a presente reflexão por se constituírem em indícios das novas preocupações que marcaram a constituição da infância — pelo modo como o autor se dirige direta e especificamente à criança e não de modo geral, como nos tratados de civilidade: “Cara criança, que considero como filho de Deus e irmão de Jesus Cristo, começai cedo a praticar o bem... Pretendo ensinar-vos as regras de um cristão decente. [...] Não converseis na escola. Não incomodeis vossos companheiros [...] Cumpri vossas promessas, pois assim age o ‘homem’ de bem”.²⁰⁴

Diferentemente dos colégios e das escolas da Idade Média, destinadas unicamente à educação dos clérigos, com a modernidade a educação na forma escolar tem como perspectiva um disciplinamento mais abrangente das crianças, as quais são cada vez mais isoladas durante o período de sua formação — não somente intelectual, mas moral — e adestradas segundo formas mais autoritárias e diversificadas. “É preciso que essa vigilância contínua seja feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com que elas amem essa vigilância, em lugar de temê-la”, diz o Regulamento de Port-Royal de 1721.²⁰⁵

Vale salientar, como o fazem Elias²⁰⁶ e Ariès,²⁰⁷ que essas transformações não podem ser compreendidas no sentido de uma homogeneidade, como se as novas mudanças significassem uma erradicação das formas anteriores de percepção da infância, de sociabilidade, de educação, dos costumes etc. Essas considerações são também válidas para as narrativas construídas e dedicadas direta e indiretamente à infância, desde os tratados de civilidade das sociedades de corte, aos compêndios escritos indistintamente para adultos e crianças, até os

²⁰² Neste sentido, destaca-se a obra de La Salle, *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, cuja primeira publicação foi de 1713, com reedições até o século XIX.

²⁰³ Escrita por um missionário, a primeira obra direcionada diretamente à criança — *Civilité puerili et honnête pour l’instruction des enfants*, de 1753 — se constitui no signo da separação definitiva na vida e na literatura, da sociabilidade entre crianças e adultos.

²⁰⁴ ARIÈS, 1978, p. 148 (grifos do autor).

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 142.

²⁰⁶ ELIAS, 1993; 1994.

²⁰⁷ ARIÈS, 1978, p. 148.

manuais pedagógicos de cunho religioso, e depois científico.²⁰⁸ Era através desses manuais que as crianças aprendiam a ler e a escrever.

Enfim, esses estudos mostram-nos que foram tantas as infâncias quanto as culturas e sociedades nos diversos momentos da história. Portanto, uma categoria que “não cessa de mudar de conteúdo, de forma, de rosto”.²⁰⁹ Retomando o que foi tratado anteriormente, ou seja, a influência da teoria jurídico-política na institucionalização de uma nova ordem social, política e de educação da infância, de um poder soberano que recobre todo o corpo social, o século XVIII vai inaugurar uma nova forma de poder, não mais ancorado numa relação imediata, soberano-súdito. Essa nova forma de exercício do poder é fundamental para compreendermos as rupturas que vão ocorrer nos modos de visibilidade da infância, da (sua) educação e da constituição da escola como maquinaria de governo. Foucault a denomina de poder disciplinar ou disciplina.

Diferentemente do poder soberano, que busca extrair dos corpos bens e riquezas, o poder disciplinar é exercido na minúcia do detalhe, envolve a utilização rigorosa do tempo e da vigilância contínua e permanente e tem como suporte

os corpos e seus atos, dos quais busca extrair tempo e trabalho mais do que bens e riquezas [...] supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano [...] ele se apóia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e da eficácia de quem as domina.²¹⁰

Um poder, portanto, radicalmente heterogêneo quando comparado à teoria da soberania, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes. A tecnologia do poder disciplinar toma o corpo não mais para supliciar, mas para operar distribuições em torno da normatização: qualificar, medir, avaliar e hierarquizar e assim aprimorá-lo e adestrá-lo.

²⁰⁸ Tal como encontramos em Erasmo de Rotterdan, com o primeiro manual de civilidade escrito no Ocidente; em H. Gerson; em C. Coustel; em Mathurin Cordier; em Varet; em Antoine de Courtin; em Jean-Baptiste de La Salle; e em G. Della Casa, entre outros.

²⁰⁹ LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 227.

²¹⁰ FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000d, p. 187-188.

Para os limites desta Tese, interessa-me analisar o “como”²¹¹ do poder, o que significa rejeitar qualquer forma metodológica que implique a busca de uma (sua) origem, mas analisar o movimento das múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social através da compreensão das relações que o caracterizam, estabelecidas e postas em funcionamento através da produção, acumulação, circulação e funcionamento do discurso: “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”.²¹² Para analisar como essa forma de poder chamada por Foucault de “disciplina” a qual se constitui a partir do século XVII e inícios do século XVIII em mecanismo funcional, ou melhor, dizendo, em técnica produtiva de dominação — antes restritas aos conventos, oficinas e exércitos — foi fundamental para as transformações políticas, culturais e educacionais da nova ordem social.

As condições específicas da escola, cuja característica principal a partir da modernidade é o enclausuramento dos sujeitos escolares em lugares específicos, fazem circular uma forma de disciplinamento que envolve fundamentalmente formas de controle sobre o corpo, através de novas tecnologias. O surgimento da escola como espaço reservado à especificidade da infância, possibilita uma outra configuração para o poder disciplinar: a criança considerada como diferente do adulto emerge como objeto do saber e como diferença a ser isolada, estudada, e, portanto, controlada, e a escola como espaço privilegiado de exercício desses saberes sobre a infância e seu disciplinamento.

Desde o século XVII os moralistas e educadores, sob a influência das concepções higiênicas, já mostravam preocupação com o corpo; mas um corpo ainda não “atormentado” pelo desejo, mas pela doença, fazendo entrar em cena a família e a escola, como dispositivos de controle e disciplinamento dos sujeitos. Essas novas dinâmicas na estrutura social em relação aos comportamentos e às relações no seio da família são contíguas à ocorrência de uma descontinuidade em relação ao sentimento da infância, o qual passa a co-existir com as duas anteriores percepções da infância — como objeto lúdico e como interesse psicológico: o interesse e cuidado com o corpo são, com um objetivo moral. Ao tratar da centralidade que o corpo passou a ter nas sociedades ocidentais como objeto a ser disciplinado, Foucault diz que a disciplina envolve

²¹¹ Foucault discute o “como” do poder a partir do triângulo “poder”, “direito” e “verdade”, no sentido de compreender os mecanismos existentes entre as regras do direito e que delimitam formalmente o poder e os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Para maior detalhamento sobre o poder disciplinar ver FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. 1977, Terceira Parte; FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Grãal, 2000d.

²¹² *Ibidem*, p. 180.

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. (A importância dessa forma nova de se relacionar e de submeter o corpo mostra que) o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente.²¹³

Nesse sentido, penso ser importante fazer uma breve incursão pelas diferentes formas de disciplinamento da infância realizadas pela educação escolar, de modo a podermos compreender e problematizar sobre como foram se construindo as preocupações com o êxito de modo geral e com o êxito escolar em particular, com as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos, e como estas foram nomeadas em diferentes contextos sociais e em diferentes práticas educativas, segundo o lugar ocupado pelos sujeitos em relação aos diversos estratos sociais. De início essas diferenças se deram em relação à capacidade, depois à idade e aos tipos de ensino, segundo a pertença da criança aos estratos diferenciados da sociedade. A especificidade demográfica e os diferentes tipos de ensino caracterizaram as manifestações da tendência geral ao recolhimento da criança. É desse aspecto que passo a tratar no item a seguir.

2. 2. Da escola livre ao colégio vigiado

Tendo em conta o interesse do presente estudo, no momento serão discutidas as diferentes formas de escolarização da infância, segundo os diferentes estratos sociais, quando a distribuição dos indivíduos nas diferentes modalidades de educação e seus diferentes espaços era enormemente influenciadas pela posição que o indivíduo ocupava na sociedade, e, portanto, do interesse e função social que cada classe atribuía à escola. Essa rápida varredura arqueológica possibilitada pela sociologia histórica se coloca como possibilidade de realizar uma melhor compreensão dessa discussão no presente.

As profundas mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais a partir do século XVII, redefinindo novas formas de distribuição do poder, como já tratado anteriormente, foram os fatores fundamentais na diferenciação que se deu quanto à escolarização da infância. A cada grupo social é reservado um lugar específico nas estruturas de poder-saber, e assim nas

²¹³ FOUCAULT, 1977, p. 126-127.

diferentes formas de disciplinamento realizado pela educação escolar. Foucault²¹⁴ trata da rede de relações de poder implicadas nas técnicas disciplinares de distribuição dos indivíduos no espaço “como fórmulas gerais de dominação [...] técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova *microfísica* do poder”.²¹⁵

A escola como dispositivo privilegiado de quadriculamento dos sujeitos, procedimento que permite “conhecer”, “dominar” e “utilizar”, vai definir para cada infância, de acordo com a posição destas no quadro social, formas diferenciadas de ensino, em termos de conteúdo, da disposição dos espaços utilizados, da didática utilizada, das formas de castigo sancionadas etc, o que significa, inclusive, diferentes concepções da função social da escola.

Historicamente, ainda na sociedade medieval, mais exatamente a partir do século XVI, inicia-se uma profunda transformação nas sociedades ocidentais que se estende até o século XIX, quanto aos padrões de conduta social, com a conversão da nobreza guerreira em nobreza de corte. Os acontecimentos precursores desse movimento foram as tensões e a interdependência funcional entre a aristocracia de corte e os círculos burgueses, na luta destes últimos pelos privilégios políticos. Aqui é importante trazer as reflexões de Foucault²¹⁶ ao tratar das relações entre os diferentes estratos sociais na sociedade de soberania e na sociedade disciplinar, e indicadas também em Elias,²¹⁷ o qual vai associar essa transmutação da aristocracia cavaleiresca em aristocracia de corte ao modo como se dão as relações de interdependência funcionais entre a nobreza e a burguesia — antes através da força física e das armas. As lutas levadas a efeito entre esses estratos vão ter nova configuração: há um deslocamento das ações no sentido do grupo para os indivíduos em particular, os quais teriam que absorvê-las pessoalmente.

Esse medo social que ardia permanentemente em fogo lento constituiu uma das mais poderosas forças motrizes do controle social que todos os membros da classe superior exerciam sobre si mesmos e sobre outros membros do círculo em que viviam. Expressava-se na intensa vigilância com que observavam e poliam tudo o que os distinguia das pessoas de categoria mais baixa; não apenas nos sinais externos de status, mas também na fala, nos gestos, nas distrações e maneiras.²¹⁸

²¹⁴ FOUCAULT, 1977, p. 126-127.

²¹⁵ *Ibidem*, 1977, p. 128 (Grifos do autor).

²¹⁶ *Idem*, 2000d.

²¹⁷ ELIAS, 1993.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 251.

Isto faz surgir uma nova sensibilidade, provocando mudanças significativas nas formas de relação entre os nobres da corte — caracterizadas pela distinção e domínio — os quais a partir de então se esmeram nos comportamentos definidos segundo normas de etiqueta e polidez como signos de distinção contidas nos tratados de civilidade. Diz Elias a esse respeito que a “transformação da nobreza guerreira em cortesã ocorreu apenas em combinação com o aumento da pressão de baixo para cima, aplicada pelos estratos burgueses. A existência de alto grau de interdependência e tensão entre nobres e burgueses foi um elemento constituinte básico do caráter cortesão dos principais grupos da nobreza”.²¹⁹

É importante citar mais uma vez Elias, quando o mesmo se refere à separação que se dá entre a esfera profissional e a esfera privada com a ascensão da burguesia econômica e politicamente; quando esta, mesmo “macaqueando” as normas de urbanidade e os comportamentos de polidez da corte, o predomínio dos sentidos de suas ações ou o *ethos* que marca suas relações sociais era o trabalho para “ganhar a vida”, mesmo considerando-se as diferenças quanto aos padrões de regulação das emoções e das condutas sociais de modo geral: “os modos de conduta e formas de afetividade que se desenvolveram foram os necessários ao desempenho de funções produtoras de renda e à execução de um trabalho precisamente regulado”.²²⁰ Ainda mais: as conseqüências sociais dessa descontinuidade no terreno das relações sociais e do refinamento da pressão sobre o indivíduo em termos de um autocontrole individual crescente exigido pela importância do trabalho e seu atrelamento com um futuro, com um porvir que haveria de ser cuidado em detalhes. A importância dessas considerações para a presente reflexão encaminha-se no sentido de entendermos o direcionamento da educação escolar nesse grupo social especificamente, o qual sendo o “modelo que triunfou”, vai influenciar e mesmo definir as formas de disciplinamento das crianças e jovens e à criação dos sistemas nacionais de ensino na modernidade.

Feitas essas breves considerações fundamentais sobre a perspectiva histórica de constituição dos diferentes estratos sociais que coexistiram desde a Idade Média nas sociedades ocidentais, definidora de modos diferenciados de construção das percepções acerca da infância, passo a tratar do processo de escolarização da criança, de acordo com o lugar que esta ocupava no cenário social. Antes, contudo, pretendo destacar alguns elementos que compuseram a educação escolar nos seus primórdios, relacionados aos diversos sentimentos da infância, os quais são fundamentais para a compreensão genealógica da constituição das diferentes formas de educação. Quero também retomar um pouco algumas considerações feitas

²¹⁹ ELIAS, 1993, p. 250.

²²⁰ *Idem*, 1994, p. 153.

anteriormente, mas esparsas em diferentes partes do texto, e que se referem às formas de educação que preexistiram à criação da escola.

De início, a forma de educação predominante era a aprendizagem de ofícios — seja para ser um cavaleiro, seja para aprender outros ofícios existentes na sociedade. Educação eminentemente técnica, a aprendizagem era realizada na casa do mestre e sua família, com os quais o aluno passava a morar, inclusive prestando serviços domésticos, com ou sem contrato de pensão. Não causava qualquer estranhamento o fato dos adultos dividirem o espaço de aprendizagem com crianças de todas as idades — sob a orientação do método simultâneo e sem gradação curricular —, de modo que a repetição era uma característica da prática pedagógica escolar por esses tempos, quando os alunos mais velhos repetiam inúmeras vezes conteúdos de leitura que os mais jovens o teriam feito apenas uma vez.

A educação escolar dos colégios e das escolas entre os séculos XV e XVIII caracterizava-se pela miscelânea em termos de idade e costumes; contudo, durante todo o processo de invenção e ampliação da escola na referida época, algumas regularidades caracterizaram esse dispositivo de governo do eu, como os sujeitos que a ela tinham acesso, pois predominavam os clérigos. Contudo, no que diz respeito à idade das crianças que tinham acesso à escolarização, de início há uma indiferenciação que vai até o século XVII, pois a preocupação em separar as crianças na escola a partir de critérios cronológicos só vem a ocorrer no século XIX. Essa mudança ou essa descontinuidade na organização do espaço escolar ocorreu por motivos não ligados à educação escolar propriamente, mas por questões morais; ou seja, cada vez mais os moralistas preocupavam-se em separar as crianças dos adultos por temeridade às “tentações da vida leiga”, preocupação esta ligada à emergência do sentimento de repugnância nas sociedades que viviam o processo de civilização.²²¹

Na verdade, a primeira divisão que se operou na população escolar foi em relação à capacidade; de modo que os grupos de mesma capacidade se reuniam sob a orientação de um único mestre, num mesmo local. Isso no século XV. Posteriormente, ainda sob essa mesma divisão, os grupos tinham cada um seu mestre particular, mas ainda num mesmo local. Outro fator importante para a separação dos escolares por idade é um efeito da necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, trazida com a nova organização do ensino, o qual passa a não mais ser pautado pelo método simultâneo. Assim, a nova pedagogia escolar exigia a separação da população escolar por idade ou uma delimitação da idade dos/as escolares, a qual passa a ter o perfil do que é hoje: “as classes e seus professores foram isolados em

²²¹ ELIAS, 1994.

salas especiais [...] a instituição do colégio hierarquizado do século XIV já havia retirado a infância escolar da barafunda em que, no mundo exterior, as idades se confundiam. A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar”.²²²

Há que se considerar também que, com a nova percepção da infância, na qual a visibilidade da criança já não mais significa a sua fraqueza, mas o reconhecimento da necessidade de prepará-la para a vida adulta, já não interessava a sociedade uma educação escolar que apenas instrísse os alunos, procedimento que não dava conta dessas novas demandas. Desse modo, há um deslocamento da visão da educação como “instrução” para uma visão da educação como “formação” — esta supõe etapas e orientações específicas — a qual é inerente à criação dos colégios. É a partir do século XVII que vai se dar uma transformação fundamental: da escola única como forma até então predominante de organização do ensino, passa-se a um sistema de ensino duplo, o qual, sim, vem agora a demarcar e delimitar as diferenças das condições sociais de cada estrato social e dos seus indivíduos em particular. Desse modo, o liceu ou o colégio, com o curso secundário estavam reservados para a burguesia, enquanto que nas escolas encontravam-se os filhos do povo, cujo nível de ensino correspondia apenas ao primário.

Incitada pelas revoluções sociais, bem como pela enorme influência dos educadores, preocupados, como temos discutido, com a singularidade da infância e sua educação moral e social, vai ocorrer uma descontinuidade nas transformações que possibilitaram a cisão do modelo dual de organização do ensino no sentido da promoção de uma extensão no ensino primário para a plebe. Essas mudanças e suas conseqüências sociais dividem a opinião entre os pensadores da época; enquanto Condorcet, por exemplo, defendia a universalização do ensino, Richelieu e Colbert eram apreensivos com essa possibilidade de abertura da educação à plebe, o que poderia vir a causar uma escassez de mão-de-obra para o trabalho não intelectual. “Um velho tema que as diversas gerações da burguesia conservadora transmitiram até nossos dias”.²²³ O que não impediu, contudo, a proliferação dos colégios e a inserção dos estratos menos abastados de freqüentá-los.

A educação como “formação” envolve mais do que a simples instrução, pois além de oferecer um repertório de saberes a serem aprendidos, ela supõe um investimento na construção de um novo homem, com um novo corpo e um novo espírito.²²⁴ E esse interesse novo tem profundas conseqüências em termos de organização do ensino e distribuição dos indiví-

²²² ARIÈS, 1978, p. 172-173.

²²³ *Ibidem*, p. 193.

²²⁴ Para um maior detalhamento acerca da educação como “instrução” e da educação como “formação”, consultar Albuquerque Júnior, D. M. De armazém a campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros (2000, mimeo).

duos, principalmente quanto ao rigor disciplinar que se estabelece a partir de então e nas relações entre adultos e crianças, submetidos a formas diferenciadas de governo.

Essa visão da educação como formação é resultante da influência dos preceitos da psicologia veiculados na literatura pedagógica.²²⁵ São os enunciados contidos nesses discursos que irão definir e dirigir os novos procedimentos disciplinares modernos. Eis a diferença essencial entre a educação escolar na Idade Média e na escola moderna: a introdução da disciplina. Não mais o chicote, a servidão a que estavam expostos todos os escolares de diferentes idades e condições sociais, mas a economia do detalhe presente em novas maquinarias, em novas tecnologias do eu, tal como as descreve Foucault em vários momentos e em várias de suas obras, ao referir-se à origem da disciplina atrelada à tradição religiosa da confissão: “uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada”.²²⁶

Em relação às características das escolas e colégios, no século XIII os colégios eram na verdade asilos, que sob os preceitos monásticos, atendia crianças pobres, e cuja função não era o ensino — o que só veio a ocorrer dois séculos depois, quando passou a atender a leigos, nobres e burgueses, bem como a alunos do povo. Foi o modelo do colégio, como maquinaria de governo da infância, com sua hierarquia bem delimitada e autoritária que orientou todas as instituições escolares até o século XVII, entre outras, o mais conhecido entre nós, os colégios jesuítas.

Um elemento importante para a nova configuração da educação escolar foi o próprio aumento da frequência à escola, dispositivo de grande relevância para o disciplinamento da infância, a qual cada vez mais vai sendo isolada da vida pública das praças, das conversas sem qualquer restrição com os adultos etc. O novo costume de mandar os filhos à escola também se relacionava com as novas configurações que ia tomando as relações entre a criança e sua família, de uma convergência do sentimento da família e do sentimento da infância, até então cindidos, ignorados, além de se constituir em uma modalidade de vigilância mais de perto. Prerrogativas essas que garantiam parte significativa da coesão necessária à hegemonia dos estratos burgueses. Philippe Ariès cita dois signos das mudanças relativas ao novo sentimento da família e da infância: a substituição dos internatos por externatos e o deslocamento da ama de leite para a casa da criança. “O clima sentimental era agora completamente diferen-

²²⁵ Não se pode falar de uma pedagogia nesses textos tomando-se como referencial seus significados atuais, quando na época tratada os manuais misturavam orientações de boas maneiras e de como se portar na escola — durante muito tempo as orientações de boas maneiras foram consideradas mais importantes para a formação do indivíduo. Aparecem em Cordier, em *La Salle* — e na *Ratio Studiorum*, expoente máximo de disciplina, aplicada nos colégios dos jesuítas.

²²⁶ ARIÈS, 1978, p.191.

te, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola”.²²⁷

É importante deixar claro que essas transformações na forma de sociabilidade da família não se deram no sentido de uma homogeneidade que de repente atinge a todos os indivíduos e grupos sociais, ou mesmo sem deixar qualquer vestígio das antigas formas de convívio. Houve uma descontinuidade, sim, mas houve um rompimento da coesão entre a vida social, a vida privada e a vida profissional que caracterizava as sociedades européias até o século XVI. Desse modo, não havia unanimidade ou opinião coesa entre os educadores e moralistas quanto à importância da volta da criança para casa — sob os cuidados sentimentais e higiênicos da família. E muito menos, sobre a sua entrada na escola.²²⁸

Esta foi uma temática bastante discutida à época, porque trazia à tona questões relacionadas à disciplina rígida dos colégios, aos mimos exagerados da família, à preocupação com a promiscuidade dos criados, e, enfim, das vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de educação — a dos nobres, particular, sob a orientação dos preceptores, e a do povo, nos colégios. Alguns fragmentos de narrativas da época são esclarecedores neste sentido, e, mesmo extensos, considero importante citá-los: [...] “os Colégios são mais Academias vantajosas para o público do que instituições necessárias aos nobres [...] Assim como em casa não se dá uma liberdade excessiva às crianças (porque elas nunca abandonam o adulto), não é preciso tolhê-las a ponto de lhes prejudicar a autoconfiança”.²²⁹

[...] Não basta conhecer a ciência ensinada nos colégios; há outra ciência que nos ensina como devemos nos servir daquela [...] uma ciência que não fala grego nem latim, mas que nos mostra como utilizar essas línguas [...] muitas vezes já formaram pessoas bem educadas sem o recurso às Letras. [...] a enorme multidão de alunos não é um obstáculo menor para seu avanço nos estudos do que para os bons costumes [...] assim que põem os pés nesse tipo de lugar, as criancinhas não tardam a perder a inocência, a simplicidade e a modéstia que as tornavam tão amáveis a Deus como aos homens. [Na escola ficam longe das] complacências e bajulações dos criados, dos discursos licenciosos e das tolices dos lacaios estranhos, que nem sempre podem ser afastados delas.²³⁰

²²⁷ ARIÈS, 1978, p. 232.

²²⁸ Sobre este aspecto da importância da escola como espaço de disciplinamento da infância a ser civilizada, em Varela e Alvarez-Uria (1991) vê-se um processo diferenciado para a realidade espanhola.

²²⁹ GRENAILLE, M. de. *L'Honneste Garçon*, 1642 apud ARIÈS, 1978, p. 241.

²³⁰ MARECHAL DE CAILLIÈRE. *La fortune des gens de qualité et des gentils hommes particuliers*, 1661, (apud ARIÈS, 1978, p. 242) .

Todos esses dispositivos que vão cercar a infância, todas essas formas de regular as condutas e discipliná-las, tiveram ainda o suporte de alguns mecanismos, como a relação que se estabeleceu a partir de então entre os mestres e seus discípulos. A maleabilidade que permeava esta relação na Idade Média nas associações, corporações ou confrarias é coisa distante para as sociedades que viviam a realidade do absolutismo e a influência de educadores moralistas, preocupados em educar a infância sob os parâmetros da direção e da hierarquia autoritária — o que aparecia fortemente nos manuais pedagógicos [“formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir”].

Tendo em conta esse contexto cultural, junto com o sentimento de uma infância a ser protegida, de uma noção da fraqueza da infância, como já tratado anteriormente, desenvolve-se o sentimento de responsabilização moral dos mestres. Assim, vai se estabelecer uma distância fundamental entre mestre e discípulos, através de relações fortemente hierarquizadas as quais se colocam como garantia do êxito das novas configurações de governo da infância, trazidas com a fundação das escolas e dos colégios e para o qual foi de grande importância a organização escolar pautada pela série completa de classes.

Desse modo, a educação escolar estava organizada em torno desses colégios com a série completa de classes, os quais recebiam alunos das escolas latinas — que funcionavam com algumas classes de gramática — e dos colégios de Humanidades. De início para os filhos da burguesia nascente — e pode-se compreender as razões, como já tratado anteriormente — e nos demais estratos sociais bem depois, pois a aristocracia nobre e os artesãos continuaram educando sua prole pelo antigo sistema de aprendizagem dos ofícios. As camadas do povo só vieram ter acesso àquela forma de educação já bem tardiamente, no século XIX.

A necessidade de moralização dos costumes — já tratados anteriormente como o discurso presente nos manuais e tratados de cortesia e civilidade — se dá por essa nova concepção de uma infância a ser protegida da promiscuidade do mundo adulto e se consubstancializa na noção de “criança bem educada”, ausente antes do século XVI. Essa noção nasce atrelada à educação dos filhos da burguesia, como forma de distinção “da rudeza e da imoralidade [...] das camadas populares e dos moleques”, na França; estender-se-ia à Inglaterra somente no século XIX, com o *gentleman*, signo de uma aristocracia preocupada em conter o crescente processo de democratização, objetivado nas *publics schools*:²³¹ “a antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares: hoje, ela é a marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos

²³¹ ARIÈS, 1978; ELIAS, 1994.

mendigos, dos ‘fora-da-lei’, dos escolares”.²³² Essas mudanças serão elementos importantes para a criação de novas formas de disciplinarização da infância e de constituição de condutas pautadas no rigor e no reconhecimento da autoridade do mestre: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais”.²³³

Um elemento central na modernidade para a constituição da disciplina vem ser a família cristã, a qual se caracteriza como uma realidade moral e social, mais do que sentimental. E tal como a infância, não se pode falar “da” família, pois cada uma dessas características moral, social e sentimental variava de modo significativo entre os diferentes estratos sociais. Vê-se, pois, que junto com a importância da constituição da infância, a família é agora depositária dos novos procedimentos de disciplinamento na sociedade. Essa nova postura assumida pela família coincide com o aparecimento dos tratados de educação para os pais, distante, portanto dos manuais de boas maneiras direcionados indiscriminadamente para todos. A premissa é de organização da família orientando-a sobre sua responsabilidade na formação das crianças – valor logo interiorizado e explicitado através da preocupação com o futuro dos filhos. Como lugar privilegiado de socialização, a família aos poucos vai se fechando em torno de seus membros, longe dos espaços públicos. Sobre esse aspecto, diz Ariès que

a diferença entre a civilidade de Erasmo e os tratados de educação de Cousin e de Varet dá a medida da distância entre a família do fim do século XV, ainda ligada aos hábitos medievais de aprendizagem em casas estranhas, e a família da segunda metade do século XVII, já organizada em torno das crianças [...] pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna.²³⁴

O sentimento da família, essa instituição tão cara à consolidação da hegemonia burguesa, caracteriza-se pela sua eficácia como mecanismo de poder atuando na sociedade e contribuindo significativamente para os contornos das relações sociais a partir da modernidade, como uma forma de negação e desautorização das formas de sociabilidade vigentes. É a constituição da família como categoria moral, social e afetiva que viabiliza um profundo deslocamento da sociabilidade do espaço público para os recantos escondidos da casa.

²³² ARIÈS, 1978, p.185.

²³³ *Ibidem*, p. 180.

²³⁴ *Ibidem*, p. 255 e 270.

Não posso deixar de mencionar igualmente a influência da família moderna na percepção da infância ligada às questões de higiene, temática a ser tratada oportunamente nesta Tese, e de grande importância para a construção dos discursos científicos que discutem questões ligadas à educação das crianças, sobretudo àquelas que não conseguem se inserir nas normas e padrões escolares e à noção de fracasso escolar. As transformações possibilitadas pela instituição da família têm conseqüências e sentidos não somente no campo político e cultural mais amplo, mas é possível vê-las transparecer na criação de novas linguagens, de novos valores e de novas arquiteturas a redefinir novos espaços de convivência. Por isso Philippe Ariès diz sabiamente, ao se referir às mudanças ocorridas na modernidade, que não foi o individualismo que triunfou, foi a família.

2. 3. A repartição da instrução para as diferentes infâncias

Uma responsabilidade enorme vai pesando
sobre o homem à medida que ele se civiliza.²³⁵

Tendo feito essas colocações mais gerais sobre a educação sob a forma escolar nos seus primórdios, passo agora a caracterizar as diferentes formas de educação, segundo a percepção da infância e do lugar que os sujeitos ocupavam nos diferentes estratos sociais. É principalmente a partir da invenção da infância e, com ela, da criação da escola na modernidade que vai acontecer o esquadramento dos sujeitos escolares em diferentes aspectos de sua vida seja pelas ciências modernas, seja pelos discursos jurídicos — não separados daquelas ciências, mas ligados às “verdades” produzidas por esses saberes e por estes legitimados.

Essas mudanças não significam, em relação à educabilidade da infância, ou a preocupação em educar a infância — e educá-la na escola — que este processo não tenha sido conflituoso, em relação às estratégias educativas e os objetivos da educação — seja entre os diversos estratos da sociedade, seja entre os educadores da época. Para os *jansenistas*²³⁶ era importante considerar as influências negativas do pecado original sobre a natureza infantil, e por isso ter-se-ia que esperar a idade da razão para ver os frutos do seu doutrinação. Contudo, pelos documentos de época e pelas narrativas analisadas, vê-se que as idéias humanistas produzidas a partir do século XVI, em defesa da importância de educar as crianças desde ce-

²³⁵ ELIAS, 1994, p.10.

²³⁶ Ver nota 21.

do, foram os discursos que triunfaram, e que vão embasar a educação jesuítica e todas as demais formas de educação sob sua influência.

São esses movimentos das relações de poder político e social nas suas interconexões com a produção de saberes, de novos comportamentos sociais, novas formas de sociabilidade, enfim, que me possibilitam analisar e compreender o que permitiu que as sociedades ocidentais modernas investissem na educação escolar como mecanismo de disciplinamento da criança e do adolescente e os efeitos produzidos pelo funcionamento da escola, ou seja: a quem favoreceu e a quem suprimiu possibilidades no que diz respeito às práticas sociais concretas. O que, de certo modo, significa enveredar pela compreensão da microfísica da ordem social tomando como referencial o conhecimento sobre as instituições que a constituem, sem perder de vista a articulação entre elas.

Antes da ascensão da burguesia como estrato político e social hegemônico, predominavam as formas de poder centralizadas nas sociedades nobres — guerreira medieval — as quais antes de viverem as discontinuidades nas formas de relações sociais trazidas pelo processo civilizatório e a influência do pensamento dos humanistas e dos reformadores iniciadas no século XVI, têm a educação da infância centrada nas aprendizagens práticas para formar o jovem guerreiro, função reservada apenas aos filhos das camadas sociais distintas e primogênitos, como depositários do nome e do patrimônio familiar. Desse modo, esta forma de educação tinha como suporte as aprendizagens práticas voltadas para a utilização das armas e ao exercício da cavalaria, sem qualquer preocupação com as “letras” ou outras habilidades relacionadas ao intelecto.

As influências do processo civilizatório e as novas formas de distribuição do poder tiveram como efeito a emergência de outra perspectiva de educação para a infância da nobreza de corte. Se lembrarmos que sua existência se baseava nos privilégios hereditários, e que o *ethos* que fundava a vida na corte — e que garantia sua desenvoltura na luta por prestígio e poder junto aos monarcas absolutos — era a conduta social polida, a educação dispensada à infância nobre não podia fugir a essas expectativas, principalmente se tratava da infância do “menino príncipe”,²³⁷ educado segundo os princípios humanistas e os preceitos de refinamento, os quais envolviam a direção de um preceptor.

²³⁷ Na obra *Diálogos Vives* trata da educação do príncipe Felipe II, a qual dava destaque [...] ao estudo e não exclusivamente, como era tradicional, a montar a cavalo, conversar com as damas da imperatriz, dançar, jogar cartas de baralho e bola, correr e saltar [...] o exercício das armas, além da educação religiosa, literária e civil. [...] Lhes ensinam seus deveres de cristão, assim como a ler, falar e escrever corretamente em latim, a língua culta da época, e lhe orientam na aprendizagem da gramática latina e na leitura de obras clássicas que logo lhe serão de proveito (*apud* VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 61).

[...] Voltado ao estudo e não exclusivamente, como era tradicional, a montar a cavalo, conversar com as damas da imperatriz, dançar, jogar cartas de baralho e bola, correr e saltar [...] o exercício das armas, além da educação religiosa, literária e civil. [...] Lhes ensinam seus deveres de cristão, assim como a ler, falar e escrever corretamente em latim, a língua culta da época, e lhe orientam na aprendizagem da gramática latina e na leitura de obras clássicas que logo lhe serão de proveito.²³⁸

As crianças da aristocracia cortesã eram educadas sob a forma de educação doméstica, sob a orientação de um preceptor e voltada para o estudo das “boas letras” e das boas maneiras; ao concluir os estudos eram encaminhadas à universidade para estudar cânones e leis, formação de grande prestígio social à época por encaminhar às carreiras públicas, como os postos mais altos da administração de bens reais e eclesiásticos.

As crianças dos estratos burgueses e da aristocracia provinciana tinham sua educação confiada às escolas e aos colégios religiosos, principalmente aqueles sob a orientação dos padres jesuítas. A doutrina educacional jesuítica se inspirava em vasta literatura moral e religiosa.²³⁹ Os princípios contidos no *Ratio Studiorum* cobre um universo amplo de orientações para os mestres, especificadas em regulamentos, cuja visibilidade caracteriza-se pela economia do detalhe no que diz respeito à disciplina rigorosa dos alunos, complementada pela atenção individualizada e a direção espiritual.

Pautada na rigidez e no pudor extremados, nos castigos corporais, no incentivo à delação e nos princípios medievais de emulação, a orientação jesuítica preocupava-se com a psicologia infantil, e nesse sentido desenvolvia toda uma tecnologia de controle e vigilância constante das crianças em relação ao mimo exagerado dos adultos, ao corpo e à sexualidade, aos costumes que envolviam o contato estreito entre crianças e adultos, na orientação para a música, para a leitura — o romance era desaconselhado —, além da proibição aos bailes, à comédia, etc. Com essa forma de disciplina esperavam formar o estudante modelo: “modesto, cortês, bem falado, obediente e estudioso” É a educação veiculada nos colégios que vai contribuir significativamente para a instituição da infância na sua singularidade, como uma fase da vida com suas características próprias.

Em relação às práticas propriamente pedagógicas, predominava na educação jesuítica o estímulo à obediência e à competição, a prática exagerada dos exames no que se refere ao número e variedade, bem como à orientação minuciosa quanto aos comportamentos a

²³⁸ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 61.

²³⁹ Sobretudo de La Salle — cuja obra *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, de 1713, teve grande influência sob os costumes mas — principalmente da *Ratio Studiorum* que além da orientação aos pais e mestres, iniciava a criança na aprendizagem da leitura e da escrita.

serem observados e praticados pelos alunos na sua relação com seus mestres, no falar, no vestir, na forma de olhar e nos movimentos corporais: o deslocar-se em sala de aula, a forma de utilizar os utensílios etc. “Com suas ações vão apregoando que são bons, concentrados e estudiosos, ou pelo contrário se são imodestos, de poucas letras e más costumes [...] já que seus movimentos corporais são vozes que refletem o interior da alma”.²⁴⁰

Elias²⁴¹ explica como essas prerrogativas da educação religiosa dos jesuítas vão ajudar a compor o perfil da formação desejada pela burguesia em ascensão como dispositivo de consolidação de poder e de saber: a disciplina moderada, o controle dos afetos, a normalização das ações são consideradas qualidades a serem perseguidas para a formação do adulto cristão. Nisso se distingue da educação das crianças nobres cortesãs e dos filhos do povo: sua educação não inclui o trato com “a nobre arte das armas”: não são treinadas em habilidades cavaleirescas, nem a montar a cavalo, dançar, tocar instrumentos, caçar etc.

Diferentemente das sociedades de soberania, cuja estrutura do poder político se justificava pela sangüinidade, a doutrina dos jesuítas com seus enunciados e suas práticas, vai ajudar a fundar um novo dispositivo de exercício do poder e de produção de saber, qual seja, a noção de “mérito”.²⁴² No que se refere ao desempenho de funções, a educação como “formação” oferecida pelos jesuítas, inaugura o lugar do funcionário público, cujo trabalho é realizado na diplomacia e negócios do Estado — para os que cursaram a universidade — ou na administração estatal, considerada inferior em termos de prestígio e de poder — ocupações para os grupos de menor escolarização.²⁴³

Entre os séculos XVI e XVII, com todas as transformações ocorridas nas sociedades ocidentais, como a inauguração de um sentimento novo da família, e, antes dele o da infância como uma etapa da vida diferenciada e com características próprias, essas descontinuidades não se deram de modo uniforme e simultâneo para todas as camadas sociais e para as diferentes infâncias. Isso é importante para compreendermos as diferenças na educação propiciada aos filhos do povo, à plebe, à qual se manteve inalterada desde finais da Idade Média até início do século XIX.

Os filhos das “massas incultas” são vistos como pertencentes a um ambiente patológico — familiar — do qual devem ser afastados; a escola é significada pelas sociedades ocidentais e européias como um lugar de “assepsia”, de “regeneração”, longe da rua e dos peri-

²⁴⁰ LA SALLE, *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, 1713, apud ARIÈS, 1978, p. 66.

²⁴¹ ELIAS, 1993; 1994.

²⁴² Essa noção será tratada em parte desta Tese que trata da arqueologia e genealogia do conceito de fracasso escolar, dada a importância que teve e ainda tem a idéia meritocrática no discurso liberal no campo da educação.

²⁴³ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991.

gos que esta representa em termos morais e de formação para o trabalho. No que diz respeito às relações familiares, ao “sentimento da casa”, não existia para essas camadas, pois as famílias viviam um verdadeiro nomadismo, residindo na casa de seus empregadores, em pequenas casas ou em locais ermos na cidade, o que caracteriza uma ausência de laços familiares adequados para esse estrato social.²⁴⁴ As crianças permaneciam afastadas do convívio familiar enquanto eram educadas nos moldes da educação como instrução.

Como educação técnica, a aprendizagem para os ofícios muitas vezes ocorria na casa grande dos ricos, onde grande parte dos escolares trabalhava como criado ou empregado — caracterizando a precocidade do trabalho, quadro que permaneceu até que a educação escolar se tornasse obrigatória e universal — e também, mas menos freqüentemente, nas escolas paroquiais ou municipais, sob o ideário da doutrina e da catequese cristã. “Os sem família, os meninos vagabundos, serão, portanto recolhidos em albergues, hospitais, casas de expostos, casas de doutrina, hospícios, seminários de pobres...[...] pô-los por precaução em algum lugar onde se lhes ensine a ser bons cristãos e se lhes dêem ofícios de proveito para a República.”²⁴⁵

Mesmo ainda no século XVII na Espanha — e de outras formas, em outras sociedades e em momentos diferentes — as crianças pobres, desamparadas, órfãs, expostas etc, vão ser submetidas ainda mais fortemente à formas de exclusão social. Essas mudanças ocorrem, sobretudo através de algumas estratégias e segundo uma ordem e influência do saber médico-higienista. A partir daí vai haver uma profunda transformação na educação dessa forma específica de infância — mesmo que os discursos e práticas higienistas tenham se constituído em dispositivo de regulação também das outras infâncias. Mas com a infância pobre e sua classe, significadas sob a visão regeneracionista, essas práticas incidiram muito mais fortemente, junto a uma forte orientação em relação à ética do trabalho.

Outra forma de educação da infância pobre, mas em outro contexto cultural, a França, foi o colégio criado por doadores no século XIII; como lugar de disciplina e de regulação, os colégios foram fundados como asilos para abrigar os escolares — e de início ali nada se ensinava, o que só veio a ocorrer no século XV quando passa a ministrar todo o ensino das artes, envolvendo outras camadas da população e sob uma “hierarquia autoritária”.²⁴⁶

De modo geral, a criança pobre sempre esteve fora da ordem das outras formas de educação e sociabilidade da infância: no aspecto mais estritamente ligado à instrução, lhe era negado o estudo de línguas, os exercícios ginásticos, as orientações para as boas maneiras etc;

²⁴⁴ VARELA & ALVAREZ-URIA, *Loc. cit.*

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 69.

²⁴⁶ ARIÈS, 1978.

e, quanto aos aspectos político-culturais mais amplos, a governamentalidade²⁴⁷ que historicamente tem disciplinado essa infância, caracteriza-se por subordiná-la a muitos outros e por objetivá-la em discursos cuja produção de sentidos a adjetiva negativamente, através de enunciados que dão visibilidade às suas condições de existência ligada à “novela picaresca, à promiscuidade, à desordem, à sujeira, à feiúra, à ociosidade”, entre outros atributos.²⁴⁸

Não se pode compreender a distinção, em termos de escolaridade, das diferentes infâncias, secundarizando ou mesmo ignorando as diferenças ligadas às questões de posição social e de gênero. Em qualquer compêndio que trate de história da educação, são fartos os exemplos nesse sentido.²⁴⁹ Assim, o colégio e a escola foram nos seus primórdios, freqüentados exclusivamente por alunos do sexo masculino, o que contabiliza um atraso de dois séculos em relação à educação feminina.²⁵⁰

Até o século XVII a educação na forma escolar estava inteiramente ausente da vida das mulheres. Sua educação se dava primordialmente sob a forma das aprendizagens domésticas, pois apenas poucas delas tinham acesso às pequenas escolas — nas quais funcionava algumas classes de gramática. De modo geral eram semi-analfabetas. Fora das experiências familiares, a menina tinha como perspectivas os conventos onde eram instruídas na religião antes de se casarem — o que ocorria muito precocemente, como se pode ler na observação feita no século XVI, a seguir: “Desde os 10 anos de idade essa pequena tinha o espírito tão avançado que governava toda a casa de Mme Arnauld, a qual a fazia agir assim deliberadamente, para formá-la nos exercícios de uma mãe de família, já que este deveria ser seu futuro”.²⁵¹ Vale salientar, contudo, que essa atitude de desconsideração da importância da escolarização para as mulheres não tinha a complacência unânime entre educadores e moralistas. Fénelon reclamava dessa indiferença na obra *De l'éducation des filles*, de 1687: “as pessoas se acreditam no direito de abandonar cegamente as meninas à orientação de mães ignorantes e indiscretas”.²⁵² O que já era um prenúncio da chegada da moral higienista, da forte influência do saber médico sobre a família e a escola.

²⁴⁷ A governamentalidade no sentido atribuído por Foucault é “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo, a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000 i. p. 290).

²⁴⁸ VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 71.

²⁴⁹ Como em MANACORDA, 1989; ARIÈS, 1978; ELIAS, 2003; 2004; ALVAREZ-URIA & VARELA, 1991.

²⁵⁰ Somente no século XVII é criada na França uma instituição de ensino nitidamente feminina, o Saint-Cyr, que atendia às faixas etárias entre 7 e 12 anos até 20 anos (ARIÈS, 1978).

²⁵¹ ARIÈS, 1978, p. 190.

²⁵² ARIÈS, *Loc. cit.*

Esses deslocamentos e percursos diferenciados da educação para os diferentes estratos sociais e para os sexos, inaugurados com a fabricação desse equipamento coletivo para a infância, a escola moderna, repercutiram na sociedade brasileira, mesmo se observando descontinuidades e regularidades no seu funcionamento. É essa perspectiva de análise que justifica o item a seguir.

2. 4. A invenção do território da infância no Brasil: a disciplina das almas e dos corpos

A construção do território da infância escolar no Brasil caracteriza-se por continuidades e descontinuidades, quando relacionada aos modos político-culturais, à sociabilidade e à formação do processo civilizatório europeu e ocidental cristão. Continuidade em relação ao papel da Igreja e do Estado nesse novo mundo burguês e racionalista do Iluminismo na afirmação do “sentimento da infância”, mesmo que em tempos históricos e configurações diferentes para essas diversidades culturais; mas igualmente por descontinuidades, ao trazer as marcas do modo singular de como foi sendo formada a cultura brasileira e no seu interior o processo de constituição de novas subjetividades e da institucionalização da “instrução pública” desde a Colônia e o Império — influenciado, sobretudo pela cultura portuguesa e as formas jesuíticas de governo e, posteriormente da “educação escolar”, com a criação do sistema nacional de ensino na década de trinta do século XX — efeito dos novos ordenamentos estabelecidos com a emergência das ciências humanas.

Explorando um pouco mais as continuidades relacionadas a tais processos, no que se trata dos modos de sociabilidade, a preocupação com a educação infantil no Brasil está relacionada à formação e laicização dos Estados modernos e à emergência da burguesia, quando o trabalho se constituía em um de seus elementos estruturais — neste caso particular, uma descontinuidade quanto às formas de poder hegemônico, o que significou um deslocamento da governamentalidade de soberania para o governo disciplinar.

Essa transformação das relações de poder e da produção de saber tem como efeito uma nova configuração das cartografias que desenham as esferas do público e do privado; nesse sentido, há que se considerar, tratando das continuidades entre os processos vividos no Brasil e na Europa, o peso que teve a emergência dos saberes produzidos pelas ciências de modo geral, mas em particular da medicina, da psicologia e da pedagogia; entre outros aspectos, para as mudanças nas formas de governo da infância, caracterizadas principalmente pela

necessidade de retirar a criança dos espaços públicos, antes divididos “desinteressadamente” com os adultos, para discipliná-la nos espaços privados e fechados da casa e da escola.²⁵³ Esses saberes vieram a ordenar os métodos de ensino, a organização do espaço escolar, o currículo escolar desde os primórdios da criação dos colégios e das escolas no Brasil. Sobre esse aspecto, Faria Filho diz que

[...] a escolarização no mundo moderno faz-se a partir dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos Estados modernos. No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente assumindo as características de uma luta “do governo do estado” contra o “governo da casa”.²⁵⁴

Quanto às descontinuidades em relação ao que ocorria em outros contextos, há que se pensar as relações de poder e a produção de saberes e práticas, sobretudo na Europa — que se colocava como o centro do mundo, a partir do qual tudo era pensado em termos de relações sociais e padrões educacionais no nosso país — levando em conta a própria singularidade político-cultural de uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, como é o caso da sociedade brasileira desde o início de sua formação.

No caso do Brasil, o “desinteresse” inicial pela escola está ligado tanto às cartografias desenhadas pelos arranjos econômicos, políticos, sociais e culturais desde o período colonial, como aos códigos de socialização da época, ou seja, à inexistência de um “sentimento da infância”. A ausência desse artefato cultural “aparece” na forma como foi organizada desde o início a instrução: restrita à ler, escrever e contar, sem a preocupação com a transmissão de outros conhecimentos; mesmo quando posteriormente são criados os níveis secundário e superior, estes são completamente desvinculados da instrução primária — não universalizada para as “classes inferiores” da sociedade e para as mulheres — o que veio a ocorrer posteriormente no período imperial.

Ao nível macro, a formação dos Estados modernos e a afirmação histórica da centralidade da instrução e da instituição escolar na formação dos sujeitos, além de se constituí-

²⁵³ Em se tratando das novas cartografias traçadas nas relações entre as estruturas molares do panorama colonial e as manifestações da intimidade a partir da modernidade, vê-se a existência de uma descontinuidade nos processos vividos no mundo europeu e no Brasil. Enquanto na Europa as mudanças ocorreram no sentido da conquista do Estado e da sociedade pela vida privada, ou, nas palavras de Del Priore, “no sentido de apurar e aguçar os projetos individuais contra os do Estado Moderno”, a colonização em território brasileiro não significou a separação da esfera pública da esfera privada as quais “não estão indistintas, mas ainda não estão separadas — estão imbricadas. [...] elas estão associadas ainda mais à [...] à própria gestação da nação no interior da colônia”. DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 276.

²⁵⁴ FARIA FILHO, 2000, p.146. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 c, p. 135 – 150 (grifos do autor).

rem em estratégias do processo civilizatório são fundamentais para o reconhecimento social da escola e sua legitimação. No caso brasileiro, sobretudo a partir do cenário político-cultural e econômico que culminou com a República, quando sob a influência do Iluminismo europeu, inicia-se um novo processo político-cultural nacionalista ufanista voltado para a formação de uma nação “genuinamente brasileira”. Historicamente, em relação à sociabilidade, documentos como Relatórios Provinciais, relatos de viajantes, arquivos de instituições leigas, religiosas e escolares têm mostrado que a infância no Brasil, mesmo no século XIX, ainda se misturava às funções dos adultos na sociedade, mesmo que com variações em função do lugar que ocupavam no espaço social, se constituindo em objeto das preocupações das políticas públicas, policiais e jurídicas.

A literatura sobre a instrução nos primórdios da Colônia e do Império no Brasil, na verdade, pouco trata de aspectos diretamente relacionados com questões que poderíamos chamar de pedagógicas; e, no que interessa aos objetivos dessa Tese, no sentido de informar sobre algum indício — por parte de autores autorizados a falar a esse respeito, seja no campo político, seja por parte dos mestres — sobre os escolares com qualquer “dificuldade escolar” ou “problema escolar”, que, grosso modo, são os enunciados presentes nos discursos sobre as crianças com experiências escolares minoritárias, o que de certo modo é compreensível levando-se em conta as características seculares das primeiras formas de educação escolar no país. As narrativas sobre a instrução propriamente dita, no que se refere às relações que se dão no interior da “sala de aula”, o que é mencionado na literatura antes da constituição de um sistema nacional de ensino — principalmente até a Primeira República — são fragmentos retirados de Documentos, Leis etc, os quais tratam sobre a criação de escolas, a organização do espaço escolar e sobre os métodos utilizados.

Tratar de questões relacionadas à instrução pública que se fizeram presentes nesses tempos é um pouco buscar indícios que possam delinear como foi se construindo e enredando nas relações sociais as formas de poder e governo da infância e a partir destas, como foram sendo produzidas os discursos sobre a criança, bem como sendo fabricada a necessidade de discipliná-las nos espaços fechados das escolas; como se deu a produção de saberes sobre os/as escolares e sobre a escola; como os sujeitos sociais nomearam, compreenderam e atuaram em relação a essas categorias sociais historicamente construídas.

É no trançado dessa teia, constituída a partir somente do século XIX, que se pode compreender a necessidade histórica de se criar políticas para a escolarização das massas — de início, a infância livre e liberta, e, posteriormente, os ex-escravos. Entretanto, uma marca da instrução desde os tempos coloniais é que as formas que assumiu e as diferentes modalidades

de escolas oferecidas à população variaram segundo os grupos sociais, os espaços e tempos, se constituindo um dos fatores importantes de demarcação da civilidade e de *status* social.

Os arranjos e valores seculares são os elementos que irão compor as cartografias do exercício do poder e da constituição de saber: as disputas empreendidas pelas forças conservadoras e modernizadoras nos embates nacionais e o surgimento dos movimentos sociais reivindicatórios em torno da instrução e da criação de escolas. Esses fatores delineiam e ordenam a instrução e os valores procurados na escola por aqueles/as que a reivindicam, direcionam os modos como se efetiva a expansão do ensino, bem como a organização da instrução e posteriormente a criação de um sistema nacional de ensino.

A governamentalização escolar da infância é parte importante das formas de relações de poder que se estabeleceram na sociedade brasileira, como iniciativa reguladora da vida social em diferentes épocas e contextos sociais, políticos, culturais e educacionais. Tratar da educação da infância na Colônia e no Império significa articulá-la a transitoriedade de regimes de verdade ou a políticas de verdade, que possibilitaram a configuração de territórios diferenciados para as crianças. De início, no período colonial, sob a ordem moral cristã e a inexistência de um sentimento de infância, a sociabilidade infantil é vivenciada nos espaços públicos com os adultos e a educação significada como “instrução”; sob os efeitos das discontinuidades do processo histórico ocorrem mudanças no período imperial, como rupturas nas configurações das relações de poder e nas formas de regulação e governo da infância, ligados aos contornos da Razão iluminista e à fabricação da infância como categoria social, quando à necessidade de educá-la nos espaços fechados das escolas está atrelada ao deslocamento da significação da educação como “formação”.

2. 5. O governo cristão da infância na colônia e no império: da escola de ler, escrever e contar aos métodos científicos de ensino

Nutridos pelos mimos e pelo mingau de tapioca dado pelos dedos das amas-de-leite, os “meúdos” filhos de brancos cresciam em volta dos adultos, junto com os filhos de escravos, embalados por chorosas canções de ninar vindas de Portugal, paparicados e envoltos por histórias de “trancoso”, contadas por essas “mães negras”, personagem fundamental no processo de socialização das crianças no período colonial e em grande parte do período impe-

rial. A narrativa de um viajante da época ilustra bem as formas de sociabilidade predominantes; ao se referir às crianças negras, filhas de escravas amas-de-leite, diz:

Aonde quer que as senhoras da casa se dirijam, esses animaizinhos de estimação são colocados nas carruagens, e considerar-se-iam muito ofendidos em serem esquecidos como qualquer filho espoliado. Eles são filhos da ama-de-leite da dona da casa, a que ele concedeu alforria. E, de fato, toda ama fiel é, geralmente, recompensada com a alforria.²⁵⁵

Mas se existia essa indiferenciação inicial no cuidado com as crianças de diferentes estratos sociais, o mesmo não se pode dizer de sua educação, cujas etapas se diferenciavam e estavam ligadas às condições sociais da família. Iniciada com a amamentação que se estendia até os três, quatro anos de idade, completados sete anos a criança era introduzida no mundo dos adultos, com os quais dividia as conversas, as festas religiosas e profanas e as tarefas cotidianas.²⁵⁶

Os “meúdos” dos estratos sociais abastados desfilavam seus modelitos copiados do figurino francês “com todo rigor de gente grande”, nas palavras de Gilberto Freyre. No caso das meninas, vestidos rodados e armados enfeitados com fitas e laços para as ocasiões domésticas e ricos bordados em seda, ouro, rendas etc para os momentos de festa; no caso dos meninos, calças curtas acompanhadas de camisas sob paletós, meias longas e sapatos para as festas e essa mesma indumentária, feita com tecido mais simples, e sem o paletó, para o dia-a-dia. Os meninos livres ou forros usavam roupas que se assemelhavam a uma espécie de túnica sobre uma calça que ia até os joelhos ou pedaços de tecidos amarrados em volta do corpo, deixando desnudo parte do tórax; as meninas usavam vestidos simples. A partir dessa idade as crianças passam a ser instruídas em escolas de diferentes modalidades — ou treinadas em algum ofício, ou mesmo orientadas a realizar pequenas atividades de trabalho, de acordo com a posição social dos pais.

A disciplina doméstica cotidiana era realizada através da orientação de temor a Deus consubstanciada em uma educação pia e em orações — ao acordar e antes de dormir. Segundo Mauad,²⁵⁷ os rituais religiosos se constituíam em uma forma de inscrição da criança no mundo adulto e suas atribuições. Assim como o batizado era parte de um ritual bem demarcado do início da cristandade da criança, a primeira comunhão era um momento que marcava o final da puerícia, (realizada entre dez e treze anos) que, no caso das meninas era de suma impor-

²⁵⁵ KIDDER & FLETCHER, 1853, p. 148, apud LEITE, Miriam L.M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História nacional da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33.

²⁵⁶ MAUAD, Ana M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002c, p. 137-176.

²⁵⁷ MAUAD, 2002.

tância que fosse realizada o mais cedo possível evitando a proximidade com o casamento — acontecimento e ritual de passagem festejado como entrada em outra fase da vida.

Quanto ao aspecto político-econômico no Brasil colonial, caracterizava-se pela formação de uma sociedade latifundiária, da grande propriedade e pela mão-de-obra escrava. Segundo Caio Prado Júnior, “o Estado Colonial, nesta época é o poder dos senhores de engenho”. No plano étnico-cultural se confrontam tons de pele, as múltiplas sonoridades das línguas, dos costumes, dos usos, tradições e crenças de lugares diversos: europeus, africanos e nativos.

A história da educação no Brasil está relacionada, em diferentes momentos, aos arranjos e valores econômicos, sociais, políticos, culturais etc., transplantados de outras realidades; no Império, especificamente esses padrões eram europeus e ligados à Coroa portuguesa — esta última pautada em rígida hierarquia fundada na religião e num ideal de colonização, segundo o qual dever-se-ia “superar a ‘desordem’ fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei”.²⁵⁸

No período colonial, a instrução é significada como uma forma de distinção a ser ostentada pelos “homens bons” — leia-se, os membros das elites — e como fator importante no processo civilizatório, como se pode perceber de um fragmento dos discursos de época, que tratam da importância dos jesuítas e no qual o autor²⁵⁹ assim se refere à obra de Pe. José de Anchieta: “[...] sentiu-se capaz de empreender sua obra de civilizador mais ainda que a de catequista [...]. Sabia que não se confia a boa semente a uma terra ingrata e estéril, mas a um solo fértil, destinado à cultura das melhores árvores e frutos”.²⁶⁰

As narrativas sobre a instrução no Brasil colonial relacionam suas características à história portuguesa e seus desdobramentos em terras brasileiras. É a chegada e a atuação maciça dos padres da Companhia de Jesus em 1549, que vai marcar o início da instrução em nosso país. “A mais poderosa influência externa que se registra na formação da sociedade brasileira”.²⁶¹ Com seu programa religioso e educativo fincado na tradição clássico-humanista da educação do velho mundo, a orientação da instrução jesuítica pela coroa portuguesa se dá no sentido de atuar “em todos os níveis e aspectos da instrução pública na colônia portuguesa da

²⁵⁸ VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: LENCASTRO, Luiz F. de. (Org.). *História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997e, p. 332 (grifos do autor).

²⁵⁹ ALMEIDA, José Ricardo P. de. *História da instrução pública no Brasil*. São Paulo: Educ; Brasília: MEC/INEP, 1889.

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 26. Ver a esse respeito FARIA FILHO, 2003f, p. 135-150; MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: subsídios para a História da educação no Brasil*. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1936; ALMEIDA, José Ricardo P. de. *História da instrução pública no Brasil*. São Paulo: Educ; Brasília: MEC/INEP, 1889, entre outras fontes.

²⁶¹ MOACYR, 1936, p.18-21.

América”.²⁶² É assim que a experiência jesuítica em instruir a infância, desde os primórdios da colônia e da chegada desses religiosos em terras brasileiras²⁶³ caracterizou-se pela criação de escolas onde se ensinava a ler, escrever, contar e cantar, mesmo que a fundação dos colégios tenha se constituído no grande objetivo dos padres jesuítas, no sentido de formar os novos missionários para a Companhia.

Com o objetivo de guiar os *gentios* para os dogmas e práticas religiosos cristão através da catequese e do ensino na Colônia, os jesuítas também atendiam aos interesses de Portugal no sentido de salvaguardar a unidade político-cultural no chão brasileiro; uma forma de governo, portanto, aliada e de sustentação do poder político que reproduzia os interesses da Coroa. Almeida diz sobre o governo colonial do Brasil:

[...] ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como o da Espanha, sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e [...] sempre reprimiu a expansão do espírito nacional. Desde os fins do século XVIII, vê-se despontar, nas instruções do governo metropolitano, o temor da futura independência da colônia [...]. Nenhuma tipografia foi tolerada no Brasil antes da mudança da família real e da Corte para o Rio de Janeiro. A grande massa do povo encontrava-se no estágio anterior à descoberta da imprensa. Havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler e era muito difícil encontrar jovens capazes para servir de caixeiro e de guarda-livros.²⁶⁴

Esse caldo cultural e a obra dos jesuítas foram acontecimentos propícios à importação dos modos de vida e de educação aristocrática da metrópole; doutrina que representava os ideais da Contra-Reforma: reação ao pensamento crítico que emergia na Europa, inclusive a não aceitação da ciência, da pesquisa e da experimentação e revalorização da Escolástica, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos antigos. Sobre tudo a inaceitação da medicina, cuja prática era compreendida como um ataque à obra-prima de Deus, qual seja, o trato com o corpo. O ordenamento que direcionava a correção individual, segundo enunciados baseados em preceitos de virtudes cristãos, tinha como centro a disciplina de costumes, a disciplina acadêmica e a disciplina ascética, de modo a evitar o contato com o mundano corroído pela des-razão e o descontrole sobre si mesmo.²⁶⁵ A “ordem divina”,²⁶⁶ ou seja, as idéias baseadas no teocentrismo cristão

²⁶² VIANA, Hélio. A educação no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. BRASÍLIA: INEP, 18, p. 384 – 393, 1972, p. 37.

²⁶³ Viana relata a existência no século XVI de outras ordens religiosas aqui no Brasil: franciscanos, beneditinos, capuchos de Santo Antonio e carmelitas observantes, distribuídos na Bahia, em Recife e Olinda, em Santos e Rio de Janeiro.

²⁶⁴ ALMEIDA, 1989, p. 37.

²⁶⁵ VILLALTA, 1997e.

²⁶⁶ Nesse sentido, em 1688 o padre Antonio Vieira diz que “a maior gula de natureza racional era o desejo de saber, que havia matado Eva e a tantos fazia perecer e adoecer entre os jesuítas; e que a missão de Jesus Cristo quando

que fundam a visão pedagógica jesuítica é o ideário que permanece como base para a instrução durante muito tempo. Sobre a sociabilidade nesse período diz Leite:

As crianças no século XVII não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava [...] de 0 a 3 anos, são carregados pelas mães ou irmãos ou pelas escravas; os que já andavam e que podiam realizar algumas pequenas tarefas – são os “desvalidos de pé”. Para o código filipino, que continuou a vigorar até o fim do século XIX, a maioria na menina era aos 12 anos e nos meninos, aos 14 anos [...], mas para a igreja católica, que normatizou toda a vida das famílias nesse período, 7 anos já era a idade da razão.²⁶⁷

O modelo pedagógico dos jesuítas vem a ser fortalecido com a introdução da obra de La Salle, o *Ratio studiorum*, espécie de manual ou código pedagógico dos jesuítas, no qual estava estabelecida a organização dos estudos da Companhia e detalhava sobre o currículo do colégio,²⁶⁸ influenciando inclusive, a vida privada e a instrução, fortemente marcadas por uma visão teocêntrica cristã. Nesse dispositivo de governo da população, mas, sobretudo da infância, as orientações cultuavam a penitência e a fuga como forma de ascese: “fuga dos maus costumes, dos vícios, dos maus livros, das más companhias, dos espetáculos e teatros, de juramentos, insultos, injúrias, detrações, mentiras, jogos proibidos, lugares perniciosos ou interditos [...] e fuga do pecado”.²⁶⁹ Vigilância para que a ordem fosse preservada, esse dispositivo tinha como objetivo treinar os corpos e as mentes para ser governado. Contudo, uma característica da educação dos jesuítas era a sua constante transformação, sobretudo a partir da segunda metade do século XVI, de acordo com as mudanças recorrentes ligadas à consolidação da conquista portuguesa na América e das influências vindas da Europa.

O *Ratio* estabelecia uma forma de ensino “direto” — no qual se utilizava sistemas de perguntas e respostas relacionadas aos estudos dos clássicos — e o “indireto” — através de vários meios, como a música, a poesia, o drama e a dança.²⁷⁰ Os colégios jesuítas realizavam a

veio a este mundo não foi o estudo das ciências, mas a ‘ciência somente da salvação’” (VILLALTA, 1997d, p. 347 (grifos do autor).

²⁶⁷ LEITE, 1997, p.19.

²⁶⁸ Esse manual organizava o currículo, indicando disciplinas e pensadores a serem estudados através das mesmas: Gramática média (Cícero, Ovídio, o Catecismo Grego, as Tábuas de Cebes); Gramática superior: (Cícero, Ovídio, Catulo, Tibulo, Propércio, Virgílio (Éclogas), S. João Crisóstomo, Esopo, Agapetos); Humanidades (Cícero, salústio, César, Lívio, Curtius, Virgílio (Éclogas e Eneida), Horácio); Retórica (Cícero, Aristóteles, Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, S. Gregório Nazianzeno, S. Basílio e S. João Crisóstomo); e Filosofia e Teologia para os candidatos à clérigo (PAIVA, José M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. ; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

²⁶⁹ PAIVA, José M. Educação jusuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.F. VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 50.

²⁷⁰ VIANA, Hélio. A educação no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. BRASÍLIA: INEP, 18, p. 384 – 393, 1972.

instrução através do ensino em classes primárias e de latim — que funcionavam nos dois turnos da manhã e tarde — e do uso dos clássicos, os quais eram utilizados para o exercício da cópia, “visando à criatividade pessoal nos limites da ordem”.²⁷¹ Em relação às técnicas utilizadas, predominavam a cópia e memorização de textos religiosos, como os catecismos, cuja posse dos originais era dos padres jesuítas e que por eles eram copiados à mão e repassados para os escolares. Aliás, as técnicas envolvendo a oralidade se constituíram na forma privilegiada de proceder à instrução e aos ensinamentos da religião — nos colégios e seminários, nas aulas régias e nas Igrejas.

As aulas desenrolavam-se sob acirradas disputas orais entre os escolares e se estendiam nos atos públicos, bastante disputados, inclusive contando com a participação de pessoas renomadas da sociedade local. Em relação à formação e qualificação dos professores, não parecia se constituir em uma preocupação, pois não aparecia nos compêndios oficiais, o qual dava visibilidade, principalmente à conduta a ser seguida pelos mesmos: ir à missa aos domingos, tratar do orçamento da escola e sobre os meios de punição dos alunos; ou seja, orientava-os para serem agentes disciplinadores da moral.

Além da *Ratio*, outras obras do próprio La Salle, como *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, de 1729, se constituíram em verdadeiros manuais de disciplinamento do corpo, dos gestos, da fala, os quais primavam pela economia do detalhe em relação às orientações dadas às crianças. Tudo é preciso regular, controlar: o escarro, o tossir, o comportamento no quarto; como utilizar as coisas à mesa; as partes do corpo que devem ser ocultadas e as necessidades naturais; de como devem se portar na escola, entre outros aspectos. Mesmo esses escritos sendo dirigidos a toda a sociedade europeia — aos países que se destacavam naquele momento, como a França e a Itália e depois a Inglaterra — chegavam ao Brasil através dos jesuítas e dos filhos dos “homens bons”.

Os discursos que fazem uma crítica sobre a instrução dos jesuítas a reconhecem como ornamental, preocupada com a formação do “homem culto”, bem ao espírito da Idade Média na península ibérica. Educação de classe, desinteressada, um símbolo distintivo da aristocracia rural e instrumento importante na construção das estruturas de poder na Colônia, pois a partir do século XVI a instrução jesuítica começa a se dirigir essencialmente para os filhos dessa camada social. Anísio Teixeira²⁷² assim se expressou à respeito: “todo ensino sofria dessa diátese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração, e nos piores de verbalismo vazio e inútil”.

²⁷¹ PAIVA, 2003a.

²⁷² TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976, p. 25.

A estrutura da escola jesuítica no Brasil era atrelada à cultura portuguesa colonial também quanto à sua organização: composta de escolas elementares onde se ensinava a doutrina católica, a ler e escrever às populações indígena e branca — filhos dos colonos, excluídas as mulheres; só por volta de 1818 é que foram construídas as escolas para meninas²⁷³ e instrução média para os filhos da população rural abastada, os quais seguiam o sacerdócio ou continuavam seus estudos na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra. Para aqueles que continuavam na Ordem, mais tarde foram criados os colégios, cuja instrução primava pelos ensinamentos das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Sobre a educação dessa época, assim se refere Anísio Teixeira: “o espírito da educação para o exame e o diploma, do ensino oral, expositivo, como o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebetas coimbrãs”.²⁷⁴

Contudo, desde o início da atuação dos jesuítas fica caracterizada que a meta prioritária dos padres da Companhia era a evangelização e não a instrução; assim, o trabalho missionário foi diferenciado para a realidade brasileira, ou seja, era realizado através da utilização da instrução como um “meio” — segundo opinião do padre Serafim Leite: doutriná-los através das orações, do temor e amor a Deus, distanciando-os do mal e aproximando-os do bem.²⁷⁵ Em carta aos seus superiores em Coimbra em 1569, o Pe. Rui Pereira assim se refere às crianças a serem evangelizadas e instruídas: “esta nova criação que cá se começa, está tão aparelhada, para se nela imprimir tudo o que quisermos (se houver quem favoreça o serviço de Deus) como uma cera branda para receber qualquer figura que lhe imprimirem”.²⁷⁶

Essas particularidades da instrução jesuítica caracterizaram os seus vários rearranjos durante o século XVI — uma demonstração de que não havia sido planejada ou “premeditada”, o que só veio a ocorrer mais tarde quando, de “ordem docente” passa para “ordem missionária”, cujo ensino abrange não apenas os escolares que se preparavam para o sacerdócio ampliando sua atuação entre as crianças de modo geral.²⁷⁷ Através dessa forma de educação, os padres inacianos buscavam, na sua relação pessoal com os escolares e nas formas de instrução, o ideal de formação do homem culto. O que significava à época, a supremacia das

²⁷³ Sobre a educação feminina no Brasil, ver QUINTANEIRO, T. *Retratos de mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar dos viajeros do século XIX*. Petrópolis: Vozes, 1996.

²⁷⁴ TEIXEIRA, 1976, p. 28.

²⁷⁵ No ano de 1552 era fundada na Bahia uma confraria para os meninos órfãos, o Colégio dos Meninos de Jesus, os quais ajudavam os padres no trabalho de catequese e doutrinação, principalmente quando das visitas a outras capitanias.

²⁷⁶ PAIVA, 2003a, p. 66.

²⁷⁷ Ver: CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIOR, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002a, p. 55-83.

artes literárias e acadêmicas — mesmo que a intenção primeira fosse na verdade, o recrutamento de fiéis e servidores para a obra de catequese.

Preocupado em formar eruditos e cultivar as coisas do espírito, esse modelo de instrução tinha como estrutura o ensino de cultura geral básica, sem levar a termo qualquer vinculação com a formação para o trabalho ou possibilitar que a instrução viesse a contribuir com mudanças na colônia em aspectos como a vida social, a economia e a cultura geral do povo. Ou seja, as formas de instrução sempre estiveram à margem, no sentido de sua funcionalidade seja no aspecto administrativo, seja em termos de mão-de-obra para uma economia alicerçada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo — atividades de produção que não exigiam qualquer formação. Como um dispositivo de poder-saber, a escola passa a ser uma maquinaria fundamental para a formação dos representantes políticos junto ao poder público. É assim que os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho — instruídos segundo o sistema jesuítico.²⁷⁸

As diferenças em relação à instrução das crianças eram significativas de um para outro estrato social. A educação dos príncipes imperiais se diferenciava enormemente daquela oferecida aos filhos dos gentios; centrada em princípios definidos pelo preceptor das realezas, tinha como centro o desenvolvimento de valores como inteligência, virtude, magnanimidade e masculinidade, além de “uma certa dose de desconfiança”.²⁷⁹

Quanto à educação dos filhos dos gentios, nas duas últimas décadas do século XVI, influenciados pela produção discursiva européia, sobretudo os escritos de humanistas como Erasmo e Vivés, começa a surgir uma literatura específica consubstanciada nos compêndios de teor moralista nos quais estão presentes enunciados que apontam para uma preocupação com algo mais que a “instrução” das crianças, no sentido mais restrito do ler, escrever e contar; essas narrativas já dão visibilidade à preocupação com a “formação”, compreendida não somente pelo aspecto da doutrina cristã, mas da reflexão e leitura — através de um ensino enciclopédico quando se priorizava as sabatinas e arguições — visando a formação

²⁷⁸ Antes da chegada dos jesuítas, no que se refere à instrução, predominava o analfabetismo quase completo, pois não existiam instituições escolares. O trabalho dos padres da Companhia de Jesus, caracterizado pela transplantação cultural dos padrões portugueses, centralizava a organização do currículo tomando como modelo o colégio de Coimbra, desde 1540 sob sua orientação e, posteriormente, pelo envio de ex-alunos da Companhia às universidades européias. Contudo, as influências não eram somente portuguesas, pois no período colonial os brasileiros iam estudar também em Edimburgo, Paris, Montpellier; mesmo já existindo nos colégios da colônia cursos de nível superior, manteve-se a dependência em relação à Universidade de Coimbra, impossibilitando a criação de universidades em terras coloniais; somente a partir do ano de 1689, os estudantes dos colégios jesuítas têm reconhecidos os graus e privilégios universitários.

²⁷⁹ MAUAD, 2002c (grifos da autora).

integral do “indivíduo responsável”.²⁸⁰

Somente aos filhos homens dos senhores de engenho era permitida uma educação “distinta” e uma cultura erudita, que os preparava para as posições de mando ou as carreiras liberais. Para os homens livres pobres, os pequenos produtores etc, uma instrução predominantemente doméstica, realizada por algum membro da família ou da comunidade de vizinhos; os escravos e agregados dos donos de terra e dos senhores de engenho estavam excluídos do direito à instrução. O filho primogênito estava excluído do direito de ser instruído na escola e a este era dado apenas algum rudimento suficiente para assumir no futuro a direção do clã, da família e dos negócios.²⁸¹

Outro ponto importante a ser destacado refere-se às diferentes modalidades de instrução oferecidas à população; a proliferação do ensino particular, pago pelas famílias na modalidade das escolas domésticas, por exemplo, resultou das dificuldades trazidas pelas reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, as quais restringiram enormemente as possibilidades sociais de instrução para camadas mais amplas da população escolarizável. Sobre tudo porque as “aulas régias”, além de quantitativamente insuficientes, estavam distribuídas geograficamente em diferentes locais, dificultando o deslocamento das crianças.

A operacionalização de algumas práticas não-discursivas — objetivadas nos discursos jurídicos da época como forma de garantir instrução aos estratos sociais menos abastados e pobres — compreendiam diferentes modelos de escola que co-existiam nesse período. Assim, junto com as escolas régias (que funcionavam de modo geral na casa dos professores contratados por órgãos ligados aos governos provinciais e que, em alguns casos recebiam um complemento para o aluguel) e os colégios dos jesuítas existiam outras formas de instrução, predominando a “instrução doméstica”, na qual a mãe ensinava em sua própria casa aos filhos ou os irmãos mais velhos aos mais novos, utilizando-se do método individual de ensino.²⁸²

²⁸⁰ DEL PRIORE. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002b. Nesse sentido, essa autora destaca a obra “Contos e Histórias de Proveito e Exemplo”, de Gonçalo Fernandes Troncoso escrita em 1575, e que sob a forma de narrativas de estórias exemplares, dava visibilidade às expectativas da sociedade quanto aos valores e preceitos morais a serem desenvolvidos e preservados nas crianças: “‘a virtude das donzelas’, ‘os prejuízos das zombarias’, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã” [...]. (*Ibidem*, p. 100).

²⁸¹ O mesmo ocorria na realidade europeia, especialmente francesa, como tratam Ariès e Elias. Segundo estes autores, a base da sociedade familiar da Idade Média até o século XVII era o privilégio dispensado ao filho primogênito — provavelmente em decorrência do “perigoso esfacelamento de um patrimônio cuja unidade não estava mais protegida pelas práticas de propriedade conjunta e solidariedade de linhagem, mas, ao contrário, era ameaçada por uma maior mobilidade da riqueza”; prática contestada pelos moralistas educadores na segunda metade desse século.

²⁸² Esse método compreendia a relação de um professor com um grupo de escolares simultaneamente, mas o ensino era ministrado a cada um individualmente; talvez um procedimento que se aproxima ao que temos hoje, as “classes seriadas”, onde alunos são atendidos individualmente mesmo co-existindo no mesmo espaço e tempo diferentes séries da primeira fase do Ensino Fundamental.

Quanto ao governo jesuítico da infância indígena, havia uma preocupação entre os padres de que os pequenos índios pudessem — por razões de ordem cultural, como o constante nomadismo das tribos — se desviar dos princípios da doutrina cristã, receio esse presente nas cartas enviadas aos superiores e colegas em Lisboa. Essa preocupação também estava presente na educação dos meninos púberes, em relação à possibilidade de corrupção; diz o Pe. Anchieta em 1660: [...] “e com tanta maior desvergonha e desenfreamento se dão às bebedeiras e luxúrias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristãos e divinos ensinamentos”.²⁸³ Por esse motivo era comum, ainda segundo o autor, na puberdade os meninos serem mandados para a Europa prosseguir seus estudos, retornando ao Brasil após ter “passado esse tempo de perigo” para serem obreiros da conversão.

Mesmo que no início da ampliação da instrução²⁸⁴ para outras camadas da população a criação dos colégios tenha sido pensada também como dispositivo de doutrinação dos *curumins*, como se poder ver desse fragmento de época [“os que hão de estar no colégio hão de ser filhos de todo este gentio”, dizia Pe. João de Azpilcueta Navarro em cartas de Salvador no ano de 1551], os colégios se constituíram em instrumento de governo restrito às populações brancas e abastadas: “este colégio será bom para recolher os filhos dos ‘gentios’ e ‘cristãos’ para os ensinar e doutrinar”.²⁸⁵

Em relação aos métodos de instrução utilizados pelos jesuítas com as crianças indígenas, predominavam técnicas de memorização, capacidade esta bastante explorada e difundida nas escolas, sobretudo através dos catecismos dialogados — “perguntas à maneira de diálogo”. Outra prática bastante utilizada era o que denominavam “ensino indireto”, ou seja, ensinavam a cantar — “cantar orações ao invés das canções lascivas a que estavam acostumados”, segundo palavras do Pe. Manoel da Nóbrega — e a tocar instrumentos, como “forma de aprender a doutrina e os bons costumes”. Inclusive as crianças indígenas eram orientadas a cantar canções e instrumentos e a dançar conforme os modos culturais portugueses durante as

²⁸³ CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2002 b, p. 68.

²⁸⁴ Os primeiros colégios criados com dotação da corte portuguesa foram: em 1564, o Colégio da Bahia, antes Colégio dos Meninos de Jesus, que abrigava crianças órfãs — pelos quais o rei resolve não mais responsabilizar-se; o Colégio do Rio de Janeiro em 1568 e o de Pernambuco e Olinda em 1576. Por muito tempo ministrando um ensino voltado para o ler, escrever e contar, logo os colégios introduzem algumas disciplinas, como gramática no Colégio de Pernambuco em 1580. O colégio da Bahia cria em 1583 lições de teologia, casos de consciência (teologia moral), um curso de artes e duas classes de humanidades; no Rio de Janeiro o Colégio introduz uma lição de casos de consciência e uma de gramática (*Ibidem*).

²⁸⁵ Pe. João de Azpilcueta Navarro, 1551 apud LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938, p. 576. No que diz respeito à admissão na Ordem dos “povos da terra”, da “gente nascida no Brasil ou criada na terra havia muito tempo”, como evangelizadores, era expressamente proibido. Em reunião da Congregação Provincial do Brasil em 1598 ficou decidido que a aceitação para o sacerdócio seria permitida para os descendentes de portugueses e mamelucos, com parentesco indígena até o quarto grau, pois “poderia ser que escolhesse Deus N. Senhor alguns dos que aí nascem, dando-lhes tão bom natural e tanta cópia de sua graça, que pudessem ser admitidos na companhia” (*Ibidem*, p. 71-72).

festividades de suas tribos, inclusive as recepções festivas para receber os padres recém-chegados na aldeia; durante a participação nas celebrações religiosas de modo geral, mas principalmente nas missas.

No início da chegada dos jesuítas, quando a evangelização era feita com as crianças indígenas nas aldeias, a prática dos castigos físicos era coadjuvante desse processo. O próprio governador Mem de Sá em carta a Dom Sebastião ordena para que se construa tronco e pelourinho “por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm e para o “meirinho” meter os moços no tronco quando fogem da escola”,²⁸⁶ tarefa que não era praticada pelos padres, sob recomendação do padre Inácio de Loyola.

Com a criação dos colégios para formar os futuros missionários, vai haver uma descontinuidade quando algumas dessas práticas são abolidas, sobretudo com a ampliação da evangelização e instrução jesuítica para os filhos dos portugueses residentes na colônia. Quanto à sociabilidade dos escolares dos colégios não se diferenciava dos meninos das aldeias quanto à participação em atividades ligadas à religiosidade; assim, era comum se juntarem aos padres ativamente nas celebrações de missas, em festas organizadas para comemorar o final dos estudos, entre outras atividades culturais. Mesmo assim, o controle e regulação da infância, ainda se dão segundo os princípios jesuíticos da *Ratio Studiorum*: pela vigilância constante, pela delação e os castigos corporais (sob outras formas).

Fatores como a decadência econômica da Coroa, o enciclopedismo de contornos anticlericais e o crescente descontentamento da Metrópole e da Colônia com o trabalho dos jesuítas, veio a culminar com sua expulsão em 1759 pelo Conde Oeiras, Marquês de Pombal.²⁸⁷ A reforma pombalina organizava assim um novo sistema de instrução baseado no classicismo tradicional e no enciclopedismo francês e introduzia o ensino das matemáticas, das línguas modernas e do desenho no currículo. Sobre ele diz Almeida:²⁸⁸

[...] ocupou-se da instrução pública e procurou fazê-la penetrar em toda parte. Este grande homem queria organizar uma instrução primária na metrópole e nas colônias. Mas, a instrução pública era tão negligenciada que, mesmo em Portugal, extensos distritos não possuíam um único instituto para o ensino elementar [...] não existia em Portugal, nem em seus domínios, um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar.²⁸⁹

²⁸⁶ CHAMBOULEYRON, 2002a., p. 63.

²⁸⁷ Sobre a expulsão dos jesuítas, alguns estudiosos, como Luis Villalta, ressaltam que esta veio a ocorrer motivada menos por questões ligadas à educação, mas por serem um obstáculo à escravização.

²⁸⁸ ALMEIDA, 1889, p. 29.

²⁸⁹ Mesmo com a saída de cena dos jesuítas, as aulas régias e as escolas seguem a mesma direção dos padres, métodos e regime disciplinar, sob a influência da Igreja e do feudalismo agrário. A criação do seminário de Olinda, em Pernambuco no ano de 1798 pelo Bispo Azeredo Coutinho, é o marco da ruptura desse padrão de educação de ensino — retórico — para os moldes do liceu francês dos departamentais.

Com essas mudanças, tem início um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios portugueses no século XVIII e início do século XIX, ocorrendo uma reorganização nos estudos de latim, de grego, de hebraico e a arte da retórica, sob a influência da secularização do ensino, iniciada pelo Marquês de Pombal. Porém, essa não foi a regra em relação às mudanças trazidas com Pombal; o processo pedagógico é fragmentado tendo em vista a reorganização do ensino desde as primeiras letras ao secundário, o qual é realizado através de aulas avulsas.

A expulsão dos jesuítas foi um golpe para a instrução da infância e adolescência no período colonial, agora quase órfã. Quase, porque ficaram os remanescentes, filhos da aristocracia, os quais estavam formados para o sacerdócio. Mesmo assim, espalhou-se uma crise sobre os seminários por eles criados e muitos colégios foram fechados. Algumas discontinuidades nesse processo dizem respeito às mudanças nas condições da instrução pública entre as décadas de 1810 e 1820, com um movimento em várias Províncias em favor da escolarização das massas, sobretudo as discussões efervescentes acerca da importância ou não da instrução dos negros, índios e mulheres; bem como do aperfeiçoamento da instrução, principalmente no que diz respeito à formação dos mestres,²⁹⁰ “pessoas dotadas de um certo mérito literário, capazes de afrontar os rigores dos exames e da disciplina, muito severos naquele tempo”.²⁹¹

A instrução da infância contava agora com a direta proteção do Estado com a introdução das aulas régias, com a instrução doméstica e com os colégios existentes para sua formação e os seminários para a formação do clero secular. Com essa desintegração da instrução segundo a orientação jesuítica, de certo modo o ensino vai ter continuidade com a entrada em cena dos professores leigos e dos mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural, que eram os capelães de engenho formados nos colégios jesuítas. Contudo, esse processo caracterizou-se pelo desinvestimento no trato com os recursos disponibilizados para o ensino, no que diz respeito ao pagamento dos mestres, às despesas com material pedagógico de modo geral, inclusive ao descaso com a falta de professores — insuficiente para cobrir a lacuna deixada com a expulsão dos padres da Companhia.

Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a

²⁹⁰ Nesse sentido, muitos professores são aposentados e feitas novas nomeações. Desde 1790 até 1804 todos os professores contratados eram portugueses, situação que começa lentamente a mudar com essas reformas.

²⁹¹ ALMEIDA, 1889, p. 45.

força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.²⁹²

Os documentos dessa época são pródigos em mostrar as continuidades e descontinuidades no processo de formação da instrução pública no sentido da “inércia e incúria dos poderes instituídos”, ou seja, da presença insignificante de formas de governamentalização estatal, cuja atuação era muito pequena e pulverizada. Um documento importante nesse sentido são as cartas dos padres jesuítas²⁹³ para a Coroa, informando sobre o processo de instrução e doutrinação dos *gentios*: já no ano de 1554 viviam em um colégio da Bahia quarenta e quatro pessoas entre padres e escolares; entre estes, alguns órfãos vindos de Lisboa e mais cinco órfãos filhos de mães indígenas e pais portugueses, alguns dos quais — “os mais aptos” — eram escolhidos para entrar na Companhia.²⁹⁴ Diz Almeida:

Os estabelecimentos dos jesuítas talvez não apresentassem muita regularidade, ou a uniformidade rigorosa que os programas oficiais chegaram depois a estabelecer; mas, no século XVI e no século XVII, nada era regular, metódico; não admira, pois, que a instrução pública também não fosse uniforme²⁹⁵.

A constituição da educação escolar, desde a escola “doméstica” ou “particular” até as escolas e os colégios, caracteriza-se pela “baixíssima capacidade de investimento” por parte dos governos estatais e pelos ínfimos resultados alcançados. Tanto na metrópole como nas colônias, as despesas com a manutenção da instrução vinha das taxas cobradas sobre a carne, a aguardente, o sal, o vinagre e outros objetos sem isenção especial. Essa situação muda com a Carta Régia de 10 de novembro de 1772, na qual o Marquês de Pombal cria o “subsídio literário”, estabelecendo a manutenção das escolas primárias.²⁹⁶ As dificuldades encontradas para

²⁹² SODRÉ, Nelson W. *Síntese da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, p. 91.

²⁹³ Sobre a educação jesuítica no Brasil, consultar LEITE, Serafim. *História da companhia de Jesus*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1938; NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil: 1540-1560*. São Paulo: Edusp, 1988; ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões*. São Paulo: Edusp, 1988; PAIVA, José M. *Catequese e colonização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982; FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

²⁹⁴ Segundo José Ricardo Pires de Almeida (1889), ao tratar da instrução pública no Brasil de 1500 a 1889, os conventos transformados em escolas para meninos foram chamados de colégios; o primeiro deles, “berço da instrução primária do Brasil” foi fundado pelo Pe. Leonardo Nunes na cidade de São Vicente. O colégio de Salvador, fundado pelo Pe. Manoel da Nóbrega em 1549 - quinze anos após a fundação da Ordem dos Jesuítas e um ano antes de sua aprovação por Paulo III — na verdade não ministrava o ensino elementar desde o começo.

²⁹⁵ ALMEIDA, 1889, p. 27.

²⁹⁶ O item relacionado ao “subsídio literário”, diz: Mando para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabeleço o único imposto: a saber nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra (mais ou menos um litro) de vinho e quatro réis de aguardente; de 160 réis por cada pipa de vinagre; na America e na África: de um real em cada aretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar. (ALMEIDA, 1889, p. 37). Em caso de haver excedente de receita, esta deveria ser remetida à Portugal e aplicada no ensino superior ou acadêmico.

evitar “as fraudes e as malversações de que era objeto o “subsídio literário” aparece em vários documentos de época, os quais constataam “abusos permanentes no débito da carne fresca, [...] ou são os fiscais que desviam os fundos recebidos; ora é o desleixo ou a conivência dos controladores do fisco que permitem o abate de animais, sem a arrecadação do imposto”.²⁹⁷

O acesso a livros, por exemplo, era uma raridade no Brasil e, a partir de alguns documentos,²⁹⁸ como uma licença dada pela Câmara Municipal, sabe-se da existência no ano de 1790 de apenas uma livraria no Rio de Janeiro; os livros eram impressos nas oficinas reais e enviados de Lisboa, “como revela uma correspondência oficial do Senado da Câmara, solicitando que fosse definido o destino a ser dado a algumas caixas de livros [...] que se encontravam no edifício da municipalidade, atacadas pelos insetos”.²⁹⁹ Almeida diz sobre o governo colonial do Brasil:

[...] ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como o da Espanha, sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e [...] sempre reprimiu a expansão do espírito nacional. Desde os fins do século XVIII, vê-se despontar, nas instruções do governo metropolitano, o temor da futura independência da colônia [...]. Nenhuma tipografia foi tolerada no Brasil antes da mudança da família real e da Corte para o Rio de Janeiro. A grande massa do povo encontrava-se no estágio anterior à descoberta da imprensa. Havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler e era muito difícil encontrar jovens capazes para servir de caixeiro e de guarda-livros.³⁰⁰

Registros de época tendem a destacar a chegada de D. João VI ao Brasil como a inauguração de um novo tempo, tendo em vista sua investida no projeto de unificação da instrução pública “para formar um espírito nacional uno e homogêneo,” inclusive com a criação, por seu intermédio, do primeiro plano de instrução pública do país, em inícios do ano de 1800, elaborado por pessoa de sua confiança, um “homem muito instruído” o General Francisco de Borja Garção Stockler.³⁰¹ Criam-se as academias científicas e literárias, impulsionando a produção de pesquisas científicas. A partida de D. João VI para Portugal e posteriormen-

²⁹⁷ ALMEIDA, 1889, p. 38.

²⁹⁸ ALMEIDA, *Loc. cit.*

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 43.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 37.

³⁰¹ Destacarei em detalhes o referido plano, o qual organizava a instrução pública, dividida em quatro graus ou classes: a 1ª compreendia o ensino elementar e primário e tudo o que é indispensável ao homem, qualquer que seja sua posição ou profissão; as escolas deste primeiro grau eram chamadas Pedagogias e os mestres Pedagogos; a 2ª continha o ensino mais desenvolvido das matérias do primeiro grau e acrescentava todos os conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários e aos comerciantes; as escolas desta segunda classe chamavam-se Institutos e os mestres Institutores; a 3ª compreendia todos os conhecimentos científicos que servem de base ou de introdução ao estudo aprofundado da literatura e das ciências e de toda espécie de erudição; as escolas do terceiro grau eram designadas pelo nome de Liceus e os mestres pelo de Professores; a 4ª era reservada ao ensino das ciências abstratas, teoria e aplicação em toda sua extensão e ao estudo das ciências morais e políticas; os estabelecimentos desta classe chamavam-se Academia e os mestres Lentes. (*Ibidem*, p. 50, grifos do autor).

te a Independência ligam-se ao início de um novo processo em relação à instrução pública: com o Império, a Assembléia Constituinte cria em outubro de 1823³⁰² uma lei que dava direito a todo cidadão abrir uma escola elementar, sem exigência de exame, licença ou autorização.³⁰³

As transformações nas relações de poder anunciadas desde a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, mas principalmente as mudanças políticas, sociais e culturais ocorridas a partir da Independência, apontam para novas configurações da organização da instrução escolar. A criação de algumas leis normatizando e de certo modo, aos poucos ampliando a instrução pública, antes restrita a alguns estratos sociais teve como efeitos mais imediatos uma significativa diferenciação nos processos de escolarização e a produção de discursos consubstanciados na publicação de textos legais, manuais e livros, matérias de jornais etc, como suporte para o governo escolar, tendo em vista a “formação da nação brasileira”.

Sob o efeito dos ideais iluministas — cuja visibilidade no Brasil foi possível com a veiculação de livros produzidos em países europeus, sobretudo a França, e também através dos brasileiros que voltavam dos estudos no exterior — os defensores da reforma e generalização do ensino para as camadas pobres tinham como horizonte a perspectiva de que o progresso da nação seria um corolário da disseminação da instrução — mesmo registrando-se enormes diferenças das formas de escolarização para as diferentes Províncias, e dentro destas entre os diferentes estratos sociais.

Além da complexificação das demandas sociais e da necessidade de criação e ampliação do número de escolas, efeito dessas transformações no âmbito político e cultural, tam-

³⁰² Esse mesmo dispositivo jurídico regulamenta o currículo das escolas de primeiras letras, “escolas de 1º grau de instrução comum” em um programa a ser cumprido em três anos, assim dividido: (Primeiro ano) histórias morais de maior alcance, e descrições de novos animais com explicação de suas utilidades na agricultura, e nas artes e os primeiros rudimentos práticos das culturas dos vegetais, o tempo e o modo de plantar, as terras que lhes são propícias, e as máquinas que, dando-lhe nova forma, os dispõem para os diferentes usos da vida; terminará o compêndio pelo estudo das quatro regras simples da aritmética e pelas primeiras noções de geometria, particularmente as que forem mais necessárias à medição dos terrenos, e exercícios de traços, figuras a mão e com o compasso e régua. (Segundo ano): leitura mais desenvolvida, exposição da organização constitucional, resumo da história natural do país e sua aplicação à agricultura e artes mais comuns, aperfeiçoamento dos métodos de agrimensura (o que fortifica o hábito da aritmética e geometria), finalmente a exposição elementar de alguns princípios de física e a explicação dos feitos das máquinas mais simples e de mais uso na Capitania. (Terceiro ano): Este programa tem as seguintes vantagens [...]: encerrar os conhecimentos mais precisos; formar a inteligência humana por meio de idéias justas, fortificando suas faculdades por um contínuo exercício; habituar os moços para uma instrução mais extensa e completa. A instrução religiosa era deixada aos pais e párocos. (MO-ACYR, 1936, p. 560).

³⁰³ No referido ano, em todo o Império tem-se 162 escolas de meninos e 18 de meninas - funcionando apenas dez destas últimas - distribuídas entre o Rio de Janeiro e na província do mesmo nome, além das províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul. Mesmo no ano de 1875, na Província da Paraíba o número de meninos freqüentando a escola era de 2.493 (distribuídos em 71 escolas) e 971 meninas (em 39 escolas). Nesse mesmo ano é criado o Colégio das Educandas, cujos estatutos deviam ser submetidos à aprovação do governo. Essas escolas são pouco freqüentadas, o que “não é de se espantar, porque desde há muito, os pais não querem que suas filhas aprendam a ler, sob o pretexto de que a instrução de uma mulher deve limitar-se aos serviços domésticos e à costura” (ALMEIDA, 1889, p. 69).

bém foi fundamental para essas mudanças culturais, a emergência do sentimento da infância e dos saberes das ciências humanas, com suas teorias psicológicas e pedagógicas, as quais passaram a colonizar a educação da infância na família e na escola; neste último caso, visando adequar a instrução a suas teorias e seus métodos: “A educação dos meninos deve ser mais *mecânica* do que de teorias e de princípios, porque a sua razão é ainda pouco desenvolvida, não dá para muitas combinações e por consequência assim se deve fazer no modo de ensinar a ler, escrever e contar” — defende um outro participante.³⁰⁴

Esses acontecimentos estão circularmente ligados à criação de uma multiplicidade de Leis e Decretos relacionados ao sistema de ensino e à educação da infância. A subjetivação da infância nos discursos, como problemática social aparece em documento de 1836, o qual trata da regulamentação das escolas primárias; o então Ministro José Ignácio Borges determina no Art. 12:

[...] deverá cada um dos mestres, debaixo da mais estrita responsabilidade, empregar desde já o maior cuidado e vigilância em evitar tudo quanto possa conduzir para danificar e perverter a inocência e pureza dos costumes de seus discípulos, procurando por outro lado todos os meios acomodados á sua capacidade, de inspirar-lhes a submissão as verdades da Fé, a pratica da moral evangélica e a obediência às Leis do estado e a seus superiores segundo a letra e o espírito da mesma lei.³⁰⁵

Nas sociedades ocidentais européias, o governo da infância intensifica-se, sobretudo a partir da crescente urbanização e industrialização e da necessidade de formação dos Estados nacionais — processo que também é verdadeiro para o Brasil, mesmo considerando-se suas peculiaridades e diferenças culturais; prerrogativa que faz com que os sujeitos sejam dominados por um sentimento de responsabilidade e a necessidade de auto governar-se e de governar o outro — como já tratado antes neste Capítulo — caracterizando a forma de poder disciplinar.³⁰⁶ Os saberes das ciências humanas e sociais e da medicina higienista, particularmente foram de grande importância no sentido de que é a partir da intervenção desses dispositivos que vão se inscrever nos corpos e nas mentes dos sujeitos os novos códigos de disciplinamento, fundamentais para a configuração das relações sociais na modernidade e para a formação de novas identidades, pautadas em valores como o individualismo, responsabilidade, autonomia

³⁰⁴ ALMEIDA, 1889.

³⁰⁵ MOACYR, 1936, p. 202.

³⁰⁶ Sobre as políticas de controle social no Império, consultar: VARELLA, Carlos Bush. *Da instrução ao vagabundo, ao enfeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinqüente, meios de torná-la efectiva*. Discurso pronunciado na Escola Pública da Glória. Rio de Janeiro: Typografia de Hipólito Porto, 1874; CARVALHO, Carlos L. de. *Educação da infância desamparada*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883; CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

etc. Entretanto, é importante destacar que os novos códigos “eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc.”³⁰⁷

Na pauta das problemáticas seculares em relação às crianças, incluía-se o cuidado com a sua alimentação e com a higiene corporal, devido aos altos índices de mortalidade nos primeiros anos de vida. Nesse aspecto também a intervenção dos discursos e das práticas médicas higienistas foi significativa no sentido de provocar mudanças nos modos de socialização ligadas aos costumes alimentares tradicionais das crianças.³⁰⁸ A aproximação desse campo do saber, com a psicologia e a pedagogia, a valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual se constituíram nas condições de possibilidade para a desterritorialização de todas as verdades até então defendidas e a construção de outros territórios, sobretudo quanto aos novos ordenamentos pedagógicos, trazidos por uma forma nova de compreensão da infância e da educação.

Mesmo ainda predominando os comportamentos tradicionais de cuidados com as crianças, atendidas por várias figuras como a avó, a mãe, amas-de-leite etc, aos poucos vai ocorrer um deslocamento do governo da família, a partir do final do século XVIII, em direção à formas públicas de governo, quais sejam as intervenções do Estado monárquico e das práticas discursivas e não-discursivas sobre a criança e sua saúde em particular, através dos manuais médicos com enunciados higienistas em defesa do aleitamento materno, da vida ao ar livre e a liberdade nos brinquedos, o qual aparecia associado à realização de condições ótimas para um desenvolvimento saudável. “Ensinavam desde as formas de cortar o cordão umbilical até as vestimentas adequadas e a forma correta de colocar a criança no berço, passando pela temperatura no banho, pelos banhos de sol e pela forma correta de embalar — levemente sem deixar o bebê tonto”.³⁰⁹ Desse modo, o “corpinho molengo” deixa de ser banhado em “vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixados” para serem envolvidos em “mantilhas suaves e folgadas”, segundo as recomendações e os padrões médicos.³¹⁰

³⁰⁷ DEL PRIORE, 2002b, p. 104 -105.

³⁰⁸ Um médico da época Melo Franco, recriminava a prática materna de utilizar engrossantes como farinhas adicionados ao leite — que segundo ele causava “azedumes, lombrigas, obstruções do mesentério, opilação do estômago, opressões do peito, cólicas contínuas, câmaras viscosas, pardas, amarelas, verdes, negras, inchações do ventre inferior, ventosidades, numa palavra, todos os sintomas de convulsivos” (*Ibidem*, p.87). Os higienistas também criticavam outra prática comum que era a de misturar os alimentos à saliva do adulto, antes de ser oferecida à criança, o que para as mães ou amas-de-leite era uma forma de facilitar a digestão da refeição pela criança.

³⁰⁹ DEL PRIORI, 2002b, p. 161.

³¹⁰ DEL PRIORI, *Loc. cit.*

A mortalidade infantil vem a ser um dos fatores desencadeadores dessas novas formas de governo sobre a sociedade. As doenças das crianças era motivo para grande preocupação de mães aflitas que, desde os primeiros dias do seu nascimento provinham condições satisfatórias que pudessem garantir a sobrevivência do pequeno indefeso, de modo a fortificá-lo, afastando as possibilidades de ser acometido por alguma doença. Essas transformações trazidas pelas condições da higiene geral pública têm como um de seus efeitos a emergência da intimidade e dos cuidados de si, através do governo do eu e dos outros.

Um dos temas presentes nos discursos era a importância dada ao aleitamento materno. Segundo Del Priore, o hábito da amamentação desde a colônia foi influenciado pelas mães indígenas, cujo tempo de amamentação de suas crianças se prolongava até bem tardiamente. Quando a mãe branca era impossibilitada de amamentar entravam em cena as amas-de-leite, no caso das famílias mais abastadas socialmente. Contudo, desde cedo, a criança dividia com o adulto o mesmo cardápio e comungava com eles as refeições diárias: “As crianças indígenas recebiam o mesmo tratamento [...]. Os pequenos mamavam e comiam frutas e farinhas mastigadas pelas mães. A criança sertaneja recebia beijos mais finos para facilitar a digestão”.³¹¹

A educação religiosa dada no seio familiar era realizada através das narrativas dos compêndios de doutrina católica, através dos quais uma minuciosa orientação era dirigida às mães e amas no sentido de, desde a mais tenra idade buscar despertar nas crianças o temor a Deus e aos castigos do inferno para aqueles que fazem “obras más”. Daí a importância dada pela Igreja de batizar as crianças logo que nascessem, o que significava não somente um ritual de purificação, mas, sobretudo se constituía num ritual de passagem que marcava e dava “solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais”.³¹²

Com o advento do Império proliferam as Leis e movimentos sociais como estratégias de ordenamento da instrução para as massas, os quais devem ser compreendidos como mecanismos de governo e controle sobre a população sob a forma de poder estatal. E o marco dessas transformações foi a Lei de 1827 que deliberava sobre a ampliação da instrução pública para todas as Províncias — antes restrita à capital do Império — e posteriormente de modo mais contundente o Ato adicional de 1834, cujas leis ampliavam as normatizações acerca da instrução pública. É somente no ano de 1827 que se cria a primeira — e única — lei sobre instrução primária no período imperial, a qual ordena o estabelecimento em número suficiente, de escolas elementares em todas as cidades, burgos e lugares populosos; além de incubir os

³¹¹ DEL PRIORI, 2002b, p. 90.

³¹² *Ibidem*, p. 95.

presidentes de determinar o número de escolas e localidades onde elas deveriam ser estabelecidas, bem como fixar o salário dos professores.³¹³

A Lei de 1827 envolve uma ampla discussão que se inicia em 3 de maio de 1826, quando uma comissão de instrução da Câmara dos Deputados apresenta o projeto inicial sobre as reformas na instrução, e que, como já tratado antes, deliberava, sobretudo a respeito da “instrução primaria tão imperiosamente reclamada pela mocidade brasileira”, segundo palavras do Arcebispo da Bahia. Primitivo Moacyr³¹⁴ apresenta uma série de documentos da época, como os Relatórios dessas reuniões, nas quais “o debate era dos mais vivos”: discutia-se sobre a denominação das escolas como “escola de primeiras letras” ou “pedagogias” (esta última chamada de “barbara expressão”); sobre os métodos de modo geral, defendiam um ensino mais voltado para “a resolução pratica dos problemas” de cada disciplina; das dificuldades relativas à falta de mestres treinados, etc. “O estado de atrasamento em que se acha desgraçadamente a educação no Brasil fará com que se formos a exigir de um professor do primeiro ensino, do qual depende a felicidade dos cidadãos, requisitos maiores não tenhamos professores”, defende um dos membros da Comissão.³¹⁵

Uma preocupação dos membros da referida Comissão e de relevância para a presente análise era a “regulação da educação conforme a idade”, não mais ligada à necessidade de separar as crianças dos adultos devido à moral religiosa — nesse momento com pouca relevância nos discursos jurídicos — como ocorria no início do processo civilizatório europeu; e também diferente da época da hegemonia da educação jesuítica, quando os enunciados dos discursos e das práticas não-discursivas davam visibilidade à preservação da “pureza” das crianças, as quais se constituiriam em uma “nova cristandade”, sendo a instrução um meio para se atingir esse fim.

Essa descontinuidade quanto à divisão das classes por idade e a preocupação com a utilização de métodos pedagógicos estão circularmente ligados ao processo de fundação de um Estado nacional e à necessidade de maior controle sobre a população, o que terá como consequência novos arranjos na cartografia das instituições disciplinares, como a família e a escola, quando esta última passa a se constituir em um lugar privilegiado para a formação dos novos sujeitos sociais de que a sociedade necessitava.

³¹³ ALMEIDA, 1889.

³¹⁴ MOACYR, 1936. Optei por manter a escrita da época.

³¹⁵ *Ibidem*, p. 180 e segs.

A referida lei,³¹⁶ também normatiza sobre a fundação de escolas elementares em número suficiente “em todas as cidades, burgos e lugares populosos”,³¹⁷ mantém o Diretor de Estudos, personagem de suma importância nesse processo, e que continua a existir com a função de organizar o “currículo” depois da instrução elementar até as matérias de ensino secundário; ou seja, determinar os métodos e a sucessão das matérias, a duração das aulas etc. Cabe-lhe igualmente dirigir a biblioteca e gabinetes, cuidar da nomeação e destituição dos mestres, bem como substituí-los momentaneamente no caso de ausência ou enfermidade.

De mesma importância no texto da referida Lei de 1827 era a educação das mulheres, uma das temáticas constantes do projeto e motivo de muitas discussões, mas sem divergências, pois de modo geral todos concordavam que

as mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus. São as origens das grandes desordens, como de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. [...] Disse-se que se podiam dispensar as mestras de serem examinadas, porque é ato publico para o qual é necessário muito desembaraço e porque eram mais vexadas. Não têm elas vergonha de se apresentarem no teatro, e hão de ter vergonha de se apresentar perante o tribunal para o seu exame? ³¹⁸

Quanto ao Ato Adicional de 1834, não garantiu a criação do sistema nacional de ensino; pelo contrário, outorgou às províncias poder para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la, o que veio a instaurar uma dualidade de compe-

³¹⁶ Uma Lei de agosto de 1827 cria cursos jurídicos em Olinda e São Paulo e outra de outubro de 1832 cria a Faculdade de Medicina, a qual vem a substituir os antigos cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia.

³¹⁷ Eis alguns dados sobre a instrução na Paraíba: Brejo D’Area, duas Escolas Primárias masculinas, a primeira delas sem data de fundação, apenas escrito “antiga” e a segunda em 1834; Cabaceiras, uma Escola Mútua e uma Cadeira fundada em 1831; Campina Grande, duas escolas Primárias masculina e feminina, sem data de fundação; Coité, uma Escola Primária, fundada em 1831; Cruz do espírito Santo, uma Escola Primária, fundada em 1831; Gurunhém, uma Escola Mútua e duas cadeiras, fundadas em 1831; Independência, três Cadeiras e uma Escola Mútua, fundadas em 1831; Mamanguape, duas Escolas Primárias, masculina e feminina, a primeira indicada quanto ao ano de criação como “antiga” e a segunda em 1834; Paraíba (Filipea), três Escolas Primárias masculinas, as duas primeiras “antigas” e a última fundada em 1831; uma Escola Primária, feminina, criada em 1832 e algumas Cadeiras: Latim, Retórica, Filosofia, História, Geografia, Francês e Matemática; Patos, uma escola Mútua e quatro Cadeiras, fundadas em 1831; Pilar, duas Escolas primárias masculina e feminina, sem data de criação; Pombal, duas Escolas Primárias masculina e feminina, sem data de criação; Santa Rita, uma escola Mútua e cinco cadeiras, fundadas em 1831; São Miguel, uma Escola Mútua e seis cadeiras, fundadas em 1831; Serra da Raiz (Maia Branca) uma escola Mútua e sete cadeiras, fundadas em 1831; Taiabana, uma Escola Mútua e oito cadeiras, fundadas em 1831; Vila do Imperador, uma Escola Mútua e nove Cadeiras, fundadas em 1831; Vila Nova de Souza, duas Escolas Primárias, masculina e feminina, sem data de criação (ALMEIDA, 1889).

³¹⁸ MOACYR, 1936.

tência em educação, predominante durante todo o Império: o ensino de primeiro e segundo graus ficam a cargo das Províncias, enquanto o ensino secundário, com o governo geral.³¹⁹

Essas novas atribuições concedidas às Assembléias Provinciais sobre a instrução pública levaram à criação de inúmeras leis, as quais davam visibilidade às lutas entre diferentes grupos de governo político, mas foram fundamentais como propulsoras para a ordenação da instrução pública e uma série de outras mudanças, como a produção e publicação de manuais e textos legais, inaugurando a intervenção do Estado nas formas de governo da infância. Sobre esse aspecto assim se refere Almeida:

Não havia nem plano e nem métodos (havia modelos no estrangeiro, mas não se pensava em ir buscá-los). O que havia eram interferências de grupelhos, a satisfação de algumas personalidades ou disputas oratórias sem convicção formada do que é o bem público, isento de egoísmo ou com um real interesse na difusão da instrução.³²⁰

É nesse contexto de descontinuidades em relação à instrução pública que é criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 2 de dezembro de 1837 — o qual atendia aos filhos da aristocracia cafeeicultora e da elite urbana — e importante de ser citado, por se constituir em um referencial para todas as demais Províncias.³²¹ Outro problema relacionado à instrução da infância no período imperial, principalmente após o ordenamento legal da educação escolar, era a falta de formação adequada dos mestres, a “breve instrução elementar” dos institutores primários (mestres régios), recrutados sem prestar exames. “Cada um ensinava o que sabia, mais ou menos, imperfeitamente, e não se lhes podia exigir mais”.³²² Os documentos de modo geral que tratam do governo da família, também dão visibilidade à “incúria” dos pais por não se importarem de mandar seus filhos à escola, o que fazia com que as mesmas fossem pouco freqüentadas. Em relatório datado de 1840, assim se pronuncia o Ministro do Império Francisco Ramiro de Assis Coelho:

³¹⁹ Assim encontra-se referido no Artigo 10º dessa Lei: [...] atribui às Assembléias Legislativas provinciais o direito de cada província legislar sobre a instrução primária e secundária, nos limites de sua competência. As faculdades de medicina e Direito, as Academias e outros estabelecimentos de instrução pública superior ficam excluídas desta atribuição. Permanece igualmente com o poder executivo, o direito de regular sobre a matéria Municipal da capital do Império (ALMEIDA, 1889, p. 64).

³²⁰ ALMEIDA, 1889, p. 65.

³²¹ O Colégio Pedro II passa a ministrar as seguintes Cadeiras: Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica e Poética, Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia e bem depois, em 1840, Alemão. Inicialmente Seminário de São Joaquim, fundado na década de 1725 para instruir órfãos, logo entra em decadência. Em seguida passa à escola profissional, a qual compreendia instrução primária e formação em diferentes profissões, como: alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro. Novamente em decadência, tem seu prédio restaurado, passando a funcionar a partir daí o referido Colégio, “espécie de faculdade de Letras” (*Ibidem*, p. 65).

³²² ALMEIDA, 1889, p. 65.

Uma das causas que influi mais poderosamente no baixo progresso da instrução elementar é a plena liberdade deixada aos pais, tutores ou as outras pessoas encarregadas da educação das crianças, de não envia-las regularmente à escola ou só de envia-las quando lhes apraz. Disso resulta que os alunos faltam muitas vezes durante semanas e até meses consecutivos.³²³

Outro problema que afetava drasticamente a instrução era a falta de professoras para as escolas de meninas “porque naquele tempo a instrução das mulheres era nula ou quase nula e, doutra feita, os hábitos e costumes quase não permitiam à mulher exercer uma função pública”.³²⁴ Essa ordem relativa à situação da instrução pública vai passar por mudanças significativas quando da sua ampliação para outras camadas da população — os estratos desfavorecidos da população — e com a emergência da preocupação com as questões pedagógicas.

A Constituinte de 1822, a Lei de 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834 intensificam as formas de governo disciplinar sobre a população. Nesse sentido, a instrução vai servir como um elemento de ordenamento não só dos sujeitos como membros da população, mas igualmente como equipamento coletivo de colonização da infância constituindo-se, portanto, em uma continuidade relacionada aos processos vividos na Europa na modernidade. Esses dispositivos foram também marcos dos enfrentamentos entre liberais e conservadores. Os primeiros, embebidos pelo pensamento político e pedagógico francês, saíam em defesa de uma instrução pública de aplicação nacional; os conservadores propunham um ensino restrito e específico para as povoações urbanas.

Por essa época, são criadas escolas primárias e cadeiras isoladas de instrução secundária; contudo as primeiras deixam de ser operacionalizadas a contento por falta de pessoal formado para as funções de institutor, “devido às baixas remunerações”. O ministro do Império no ano de 1836 — treze anos após a Independência — destaca, em relatório, que o estado de coisas das escolas era deplorável devido principalmente a não aplicação dos “remédios” necessários para corrigir o abandono das escolas.³²⁵ Em relação aos baixos investimentos em educação é uma constante — como já visto, desde os primórdios da predominância da instrução jesuítica. Documentos como cartas e relatórios dessa época dão conta da penúria dos padres inclusive para se manterem em termos de alimentação, pagamento de aluguel das casas utilizadas, dos colégios, sobretudo no caso dos internatos, que demandavam despesas com os escolares.

³²³ ALMEIDA, 1889, p. 81.

³²⁴ *Ibidem*, p. 61.

³²⁵ ALMEIDA, *Loc. cit.*

O período imperial encontra estabelecidos alguns seminários fundados pelo prelado e mantido pela “benevolência pública”, um número significativo de cadeiras de Latim e algumas de Filosofia e Retórica etc, criadas principalmente durante a atuação dos jesuítas, na colônia e no governo de D. João VI, mantidas pelo governo estatal e as localidades. Após a Independência, cadeiras de Latim e de outras matérias foram criadas em todas as províncias, “mas sem plano nem coordenação”, e muitos seminários entraram em decadência.

É importante destacar que, apesar dos documentos geralmente fazerem referência às escolas mantidas pelo Estado, nas Províncias do Império existia um número expressivo de escolas públicas, privadas e domésticas. A “escola particular” ou “escola doméstica”, outro remanescente do período colonial funcionava em espaços cedidos e organizados pelas próprias famílias dos escolares, com os professores pagos pelos chefes de família que os contratavam, normalmente um fazendeiro. A instrução não tinha qualquer significado relacionado aos sentidos que hoje damos ao termo “educação”, e assim não havia qualquer forma de diferenciação ou divisão, como, por exemplo, em classes por idade, o que fazia com que nesses espaços de instrução fossem encontrados lado a lado jovens e crianças convivendo com adultos, vizinhos e parentes.

O que se tem visto da literatura a respeito é que, historicamente os espaços de disciplinarização da infância eram criados de acordo com o lugar que cada sujeito ocupava no cenário social; daí a multiplicidade e pluralidade dos inúmeros equipamentos coletivos da infância: Asilos, Escolas públicas, Casas de Educandos Artífices, Colégios, Escolas Normais, Escolas Particulares, entre outros. Mesmo que as transformações e as discontinuidades nas relações de poder e à produção de práticas não-discursivas, quanto à instrução, fossem a marca do cenário que se inicia no período imperial, estas não significaram um rompimento com as formas iniciais de escolarização, pois até finais do século XIX, essas diferentes formas coloniais de ordenação pedagógica coexistiram até mesmo numa mesma Província.³²⁶

Já em 1840, o Ministro do Império Francisco Ramiro de Assis Coelho, em Relatório refere-se às “nações esclarecidas” que tomam medidas para resolver os problemas da instrução como um dever nacional, como garantia de que cada um tenha instrução indispensável aos “seus próprios interesses e ao exercício das funções sociais”, tal como ocorria com o serviço militar. E completa: “Se a lei protege, com grande cuidado, a conservação e o bem-estar

³²⁶ MOACYR, 1936.

dos indivíduos, pode ela tolerar que estes mesmos indivíduos cresçam e vivam na ignorância, que não sejam úteis a si mesmos, como também tornem-se um dos flagelos da sociedade?”³²⁷

Na década de sessenta do século XIX, intensifica-se uma ampla e crescente preocupação com a educabilidade da infância, bem como a produção de discursos e de práticas não-discursivas cujos enunciados davam visibilidade às questões políticas e culturais relacionadas ao “progresso” e a ideais nacionalistas de construção de uma sociedade moderna. Mas desde já, bem ao “jeito” brasileiro, pois documentos jurídicos e de grande parte da literatura sobre história da educação no Brasil são férteis em exemplos de “descaso”, “negligência” etc, no trato com a instrução pública nos períodos da Colônia e do Império — e, mesmo com a criação do sistema nacional de ensino em inícios do século XX, são a tônica dos discursos dos defensores da escola as improbidades com a instrução pública.³²⁸ Sobre as condições da instrução, diz Almeida:

Criaram-se muitas escolas — no papel — por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem [...] o afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras [...]. É preciso que o Governo, quando se trata de instrução primária intervenha e retire sempre — mesmo com muito pesar — um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-lo aos institutores.³²⁹

Esse processo de mudanças caracterizou-se pela descontinuidade no que tange às formas de instrução, sobremaneira a crescente preocupação com os métodos de ensino. Assim, das escolas de “primeiras letras”, predominantes na Colônia, na qual se ensinava a ler, escrever e contar segue-se a “instrução elementar”, na qual é inserida uma série de outros conhecimentos como “língua pátria”, “aritmética”, “rudimentos de gramática” e “rudimentos de conhecimentos religiosos”; mudanças que possibilitam não somente a generalização do acesso às primeiras letras, como também a ampliação do acesso à escola por outros grupos sociais.³³⁰

³²⁷ (MOACYR, 1936). Na década de quarenta do século XIX havia 441 Escolas Primárias e 59 Cadeiras de Latim. Em 1845 um decreto determina as condições para a abertura de concurso para institutores para a capital; no mesmo ano uma lei autoriza o governo imperial a criar adjuntos aos institutores da mesma cidade, além de se responsabilizar pelo custeio dos aluguéis e do material das escolas (ALMEIDA, 1889; PRIMITIVO, 1936).

³²⁸ Para ampliar os conhecimentos a esse respeito, consultar, entre outros autores, SOUZA, Laura de M. *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 1; ALENCASTRO, Luiz F. de. *História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v.2; MOACYR, 1936; ALMEIDA, 1889.

³²⁹ ALMEIDA, 1889, p. 65.

³³⁰ Cf. FARIA FILHO, 2003f, p. 135-150.

Essas mudanças vão redesenhar a cartografia da gradação do “currículo” no sentido de articulá-lo com a instrução secundária.

Foram essas mudanças nos modos de articulação e de organização da instrução, que desencadearam uma preocupação com a criação de bibliotecas, cujo quadro de composição dos acervos vai passar por significativas mudanças, com a introdução de obras científicas e de saberes profanos — mesmo que ainda convivendo com as narrativas de cunho religioso. Sobretudo as livrarias dos clérigos inconfidentes de Minas Gerais, as quais se distinguiam das dos outros padres por conterem uma literatura científica profana, que, segundo Villalta³³¹ era uma demonstração de que os interesses desses religiosos, iam além dos limites do trabalho pastoral, “valorizando os problemas mundanos”. O mesmo movimento em relação a essas mudanças era encontrado em outras capitanias, quando

nas bibliotecas e na circulação legal de livros, viam-se também o progresso do francês e uma estreita ligação com as carreiras de seus proprietários, assim como a diversificação do interesse desses últimos, estendendo-se das obras devocionais e de ciências sacras para as ciências profanas, principalmente as naturais.³³²

A criação de bibliotecas, mesmo aparentemente um acontecimento simples, vem a intensificar a introdução dos dispositivos científicos nas práticas não-discursivas que envolviam a instrução a partir de então. Como um símbolo de distinção, já que inacessíveis às massas, o acesso à nova literatura dependia de algumas estratégias envolvendo concessão régia e pedido de licença ao *el-rei*.

No século XIX, existiam algumas livrarias na Corte e as obras ao alcance das crianças eram principalmente *O homem da barba azul* e *O gato de botas* e para uma faixa etária mais alta, *Os três mosqueteiros* e *Cinco semanas em um balão*, de Alexandre Dumas e Júlio Verne, respectivamente. Para os adultos, autores nacionais como Machado de Assis e José de Alencar. Algumas obras são dirigidas especificamente à infância e à adolescência. De teor moralista, a literatura infantil primava pelas fábulas com narrativas normatizadoras, como *Modelos para meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno*, publicada em Recife em 1869 e *As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicada às mães de família*, de 1877, de autoria de Victora Colonna.³³³

³³¹ VILLALTA, 1997d.

³³² *Ibidem*, p. 365-366.

³³³ MAUAD, 2002c.

Para compreendermos essas discontinuidades em relação à organização do espaço escolar e seus métodos, considero importante dar destaque à criação de alguns dispositivos jurídicos e às formas de instrução e os métodos existentes no Império, alguns desses métodos remanescentes da Colônia, de modo a analisar a funcionalidade dessas maquinarias como procedimentos de governo e disciplina que, juntos com práticas discursivas e não-discursivas ajudaram a consolidar e justificar formas de relações de poder políticas e modelos de instrução disponibilizados para outros estratos sociais, dos quais estavam excluídas amplas camadas pobres da população.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte no ano de 1854 estabelece um público alvo a ser atendido pelo ensino primário (entre 5 e 14 anos) e secundário (entre 14 e 21 anos): a população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de freqüentarem as escolas públicas. Nesse sentido destaco um fragmento do parecer da Comissão de Instrução Pública da Constituição, bem antes, no ano de 1823:³³⁴

[...] a instrução publica igual e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a “superioridade” daqueles que a natureza dotou de uma organização mais feliz; aniquila esta dependência real triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a “céga ignorância” da totalidade; destrói a desigualdade, que nasce da “diferença de sentimentos morais”[...].³³⁵

Ou ainda uma observação do Deputado mineiro Torres Homem, “o mais tenaz paladino da causa do ensino” em defesa do projeto de reforma da instrução pública apresentado à Câmara em 1847:

A par da péssima organização da escola, do desacoroçoamento do mestre e da funesta preferência do sistema de Lancaster, aparece o outro defeito do círculo estreito das matérias de que se compõe o estudo primário nesses estabelecimentos da nação. Ler e escrever, as primeiras operações de aritmética, alguns rudimentos de gramática e de catecismo: eis ai tudo, para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferior-

³³⁴ O higienista Ferreira de Magalhães disse sobre a importância de se cuidar da infância: “Quando recolhemos um pequeno ser atirado sozinho nas tumultuosas maretas dos ferrolhos sociais, vítimas de pais indignos ou de taras profundas, não é ele que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar à saúde física ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra a injúria, da qual o abandono das crianças constitui uma ameaça ou um presságio. Inquestionavelmente, o problema da criança é o máximo problema do Estado. A proteção dos meninos infelizes é, ao mesmo tempo, a proteção dos nossos filhos. Devemos ter o máximo interesse em alcançar para os meninos desgraçados uma certa dose de moralidade e felicidade, de saúde e de bem esta”. (1817, *apud* WADSWORTH, 1999, p.111).

³³⁵ MOACYR, 1936, p. 118.

res da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medêam entre as operárias e as científicas, classes importantíssimas, em que reside toda a força da comunidade.³³⁶

A visibilidade das diferentes infâncias, presente nos dois discursos, e sua nomeação aparecem ligadas à ordem científica, mesmo que os enunciados ainda evoquem preceitos morais.

A literatura sobre História da Educação tem destacado a existência, no período imperial, de alguns métodos de ensino remanescentes da Colônia: os métodos baseados na repetição, predominando a imitação de textos clássicos latinos, sobretudo, mas também gregos além da relevância dada à retórica, à eloquência e ao exagero.³³⁷ Mas foi o “método mútuo” ou “método lancasteriano” o dispositivo metodológico de ensino mais discutido na época em que se inicia a preocupação com a adequação dos conhecimentos científicos à instrução.³³⁸ Criado no ano de 1823,³³⁹ através de decreto do governo imperial que funda uma escola de ensino mútuo na metrópole — cujo funcionamento e funcionalidade contribuíram para a produção de discursos e práticas não-discursivas como os debates pedagógicos, Leis, Decretos e novas cartografias espaciais (arquitetônicas) e pedagógicas (organizacionais) da escola e das relações no seu interior.

O “método de ensino mútuo”, criado por Joseph Lancaster na Inglaterra, tem como procedimentos a reunião de duas a três centenas de estudantes que recebem a instrução de um mestre auxiliado por colegas escolares que contribuem com o mestre com a função de monitor: “durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo”.³⁴⁰ A narrativa de um diário de viajante, ao tratar sobre o desempenho das escolas lancasterianas diz:

³³⁶ MOACYR, 1936, p. 253.

³³⁷ VILLALTA, 1997d.

³³⁸ Sobre o método mútuo no Brasil consultar: BASTOS Maria H. C. & FARIA FILHO L. M. de (Orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDUPF, 1999.

³³⁹ É importante destacar que o projeto da Constituição de 1823 previa “uma escola para cada termo, um ginásio para cada comarca e universidades nos mais apropriados lugares”, mas não realizados. Posteriormente, a lei de 15 de outubro de 1827 estabelece em seu art. IV: Em cada capital de província haverá uma Escola de ensino mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício publico que se possa aplicar a este metodo, a escola será de ensino mutuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo praso, e à custa do seu ordenado quando não tenha a necessária instrução deste método. Essa decisão cria uma grande querela na época, como entre os membros da Comissão de instrução da Câmara dos Deputados, por entenderem alguns deles que a dita lei era restritiva à criação de escolas de ensino mútuo em determinadas Províncias.

³⁴⁰ ALMEIDA, 1889, p. 60 (grifos do autor).

O que não quer dizer um modelo sequer predominante, mas um fragmento que pode iluminar, ser um indício da ação pedagógica: [...] meninos decentemente trajados [...] seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas pelo seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios [...] algumas quase incompreensíveis e muito mal escritas, e teriam confundido qualquer escrivão do Registro Público [...] o professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros [...]. O professor sentava-se numa escrivaninha mais elevada e dirigia a classe com um apito. Quando a aula começava, o monitor tirava da parede um semicírculo de ferro e o colocava no chão, onde ficava, enquanto as crianças agrupavam-se à sua volta. Elas aprendiam a ler, a escrever e a contar; no fim de dois anos era feita uma seleção entre todos os que demonstrassem qualquer vocação especial e passavam para as Academias.³⁴¹

Difundido na Europa desde o século XVI e recomendado por Erasmo, estendeu-se rapidamente no ano de 1814. Vários documentos da época que expressavam a opinião de educadores e/ou de políticos tratam da chegada desse método às escolas brasileiras e reclamam da parte dos governos estatais, entre outras coisas, jamais ter “preparado um edifício para a realização deste ensino”.³⁴²

Um fator importante que justificava a adoção desse método era, sob a influência dos ideais iluministas, a importância dada à escolarização para a incorporação das massas ao processo civilizatório. Considerando-se a prioridade da estruturação de um estado nacional, a questão do tempo passa a ter maior importância na época, no sentido de acelerar o processo de expansão da instrução das massas e o controle e redução dos recursos econômicos, tendo em vista que o número de mestres exigido segundo esse método era muito pequeno, quando comparado ao método individual.

Apesar de bastante divulgado e posto em funcionamento em grande parte da Europa, e logo depois ser bastante criticado por educadores e governos estatais de diversos países, o ensino mútuo chega ao Brasil num clima de esperança de aliar à liberdade de abrir escolas sem maiores exigências de autorização, a necessidade de difundir a instrução primária às massas. Ainda mais que suas estratégias pedagógicas possibilitavam um maior controle do professor sobre os estudantes, evitando assim o crônico problema da falta de frequência e também da indisciplina.

³⁴¹ ROBERT WALSH, 1828, p. 187-8, *apud* LEITE, 1997, p. 38.

³⁴² *Ibidem*, 1828, p. 187-8, *apud* LEITE, 1997, p. 38. Esse método tem visibilidade na literatura educacional em 1839, no primeiro compêndio pedagógico, escrito pelo Barão Dégerando e utilizado no curso Normal, compreendia dezesseis conferências: funções de um professor de primeiras letras; qualidade do professor; educação física; educação intelectual; cultivo da atenção; imaginação; memória, juízo e razão; método na instrução; educação moral; sentimento dos deveres; fortificação do caráter; hábito e imitação, trabalho e ordem.

Contudo, — o que já passara a se tornar uma “cultura” no país em relação à produção de práticas não-discursivas em educação — não demorou muito para que o método de ensino mútuo fosse visto como “uma grande ilusão”, por faltar pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não poderem fazer grandes sacrifícios orçamentários, “no início da organização de um vasto império”. O próprio Ministro do Império, Bernardo de Vasconcelos, em Relatório de 1838, ao tratar do método de ensino mútuo diz:

[...] Os resultados do sistema lencasteriano não correspondem á expetição publica quer no tempo, quer na perfeição. E não é só no nosso paiz que isto se observa: na Europa, onde há abundancia de professores muito habilitados e facilidade de se encontrar todos os requisitos á rigorosa execução deste sistema, acontece o mesmo [...]. É sabido que o método lencasteriano limita-se a uma instrução grosseira por assim dizer, própria das da sociedade” e não se estende ao apuro, á delicadeza, á correção e ao calculo que, na gramática, na religião, e nos outros conhecimentos a civilização hoje exige na instrução primaria de todas as “classes superiores”áquela as quais pelo inverso do que acontece na Europa abrangem a mesma população.³⁴³

É assim que se pode dizer que, a importância do método de ensino mútuo está também em possibilitar uma mudança nas visões correntes na sociedade e entre os educadores e, como consequência, nas práticas não discursivas relacionadas à instrução quanto à necessidade de reorganização do espaço escolar de modo diferente do que até o momento predominava na instrução doméstica; ou seja, há um deslocamento em relação aos espaços, tempos e materiais pedagógicos, mas principalmente da relação pedagógica, cuja centralidade para ser o escolar e sua aprendizagem e não mais o professor e o ensino. “Anteriormente relacionada à higiene e a características “biológicas” do aluno, a divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo “psicológico” do interesse”.³⁴⁴ Pode-se até dizer que é a utilização desse método que vai possibilitar a ampliação do deslocamento do cuidado com a infância, até então restrita ao espaço privado da casa — da família e dos mestres — para o espaço público, representado pela escola.

A partir desse contexto de discussão sobre a funcionalidade do método de ensino mútuo, novos discursos e práticas não-discursivas são produzidos e vão emergir no cenário do século XIX; entre outros, os métodos mistos, cuja metodologia toma como parâmetros alguns elementos pedagógicos do método mútuo e das propostas do método simultâneo, o qual orga-

³⁴³ MOACYR, 1889, p. 205.

³⁴⁴ VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.514 (grifos do autor).

³⁴⁴ FARIA FILHO, 2003b.

niza o ensino de forma que este se assemelha e precede ao modelo contemporâneo de escola; ou seja, a organização do espaço escolar envolvendo a presença de vários alunos orientados por um mestre. Esse método atende às exigências da sociedade na época e às necessidades da instrução, inaugurando a organização de classes mais homogêneas, a atuação simultânea do professor sobre os alunos, a otimização do tempo escolar e a organização dos conteúdos em diversos níveis etc.³⁴⁵

Sob a influência do Iluminismo europeu e dos discursos pedagógicos, sobretudo com Pestalozzi e o seu método intuitivo inicia-se uma crescente descontinuidade quanto às técnicas de ensino e aos enunciados que ordenam as práticas escolares: a centralidade dos métodos voltados para a organização do ensino, dos espaços e tempos de sua operacionalização. Nesse momento, processa-se um deslocamento em relação aos discursos e práticas escolares sobre os métodos de ensino, os quais são ressignificados tendo como base os pressupostos das ciências psicológicas e pedagógicas, consubstanciados na preocupação com as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, aos processos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Nos anos de 1880 do século XIX, junto com os métodos já citados, surge na paisagem educacional brasileira uma nova forma de educar a infância e a adolescência escolar: trata-se de escolas criadas através da formação de grupos de pais, os quais fundavam uma escola, arcando com todas as despesas necessárias ao seu funcionamento, e sem qualquer vínculo com o Estado, as quais utilizavam principalmente métodos que mesclavam o método simultâneo com o método individual. Sobre a formação dos filhos dos gentios, tanto escolar como doméstica, dizia o editor da *Revista Popular* em 1859: “Se for preciso escolher, antes educação do que instrução, antes moralidade do que *sciencia*, antes fazermos homens de bem do que sabichões”.³⁴⁶ Recriminava ainda os mimos desnecessários, a convivência com os escravos domésticos, condenando tenazmente o incentivo que se dava às futilidades femininas, “à soberba e ao orgulho senhoriais, nos meninos e meninas”.³⁴⁷ Fora do governo e controle por parte da família, quanto à obediência a esses princípios, cabia ao professor fazê-lo, incentivando a criança a participar de todas as atividades religiosas, além de orientá-las nas rezas a serem feitas em casa nos horários das refeições e antes de deitar à noite.

Contudo, havia uma diferença entre a educação das meninas e dos meninos, ministrada por professoras e professores, respectivamente, tanto nos colégios da Corte imperial

³⁴⁵ Este método foi divulgado por Pestalozzi a partir da década de setenta do século XIX – e se mantém até os anos trinta do século XX sendo utilizado nas escolas (FARIA FILHO, 2003b).

³⁴⁶ MAUAD, 2002c, p.150.

³⁴⁷ MAUAD, *Loc.cit.* Para ter uma visão ampla sobre a educação feminina, ver DEL PRIORI, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

como na educação das princesas imperiais. Além dos colégios e das escolas domésticas, os meninos tinham a opção de estudar no Colégio Naval, fundado nos anos trinta do século XIX e com duração de dois anos.

A instrução da infância feminina foi bastante diferenciada durante o século XIX: mesmo predominando as práticas ligadas às habilidades manuais, como “obras de agulhas de todas as qualidades”, e aos dotes sociais, desde 1870, com as mudanças já assinaladas antes, introduz-se nos conteúdos escolares algumas disciplinas ligadas às letras: língua nacional, língua inglesa, língua francesa, aritmética, história antiga e moderna e mitologia.³⁴⁸ Segundo essa autora, os valores e destrezas exigidos das meninas da alta sociedade da Corte imperial eram tocar piano, falar inglês e francês, desenhar, bordar e tricotar. Desse modo, a educação da infância masculina privilegiava valores como

uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhes permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. [...] Os filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos.³⁴⁹

No caso da instrução das meninas princesas era pautada pela rigidez da disciplina quanto aos horários: “iniciando-se às sete horas da manhã e estendendo-se até às nove da noite, com aulas de inglês, francês, alemão, religião, física, botânica, grego, piano, literatura, latim e mais tarde fotografia”.³⁵⁰

No Brasil, a educação feminina tem visibilidade no século XIX, com a criação do currículo feminino nas escolas normais, o qual estabelecia horários diferentes para os sexos, com aulas em dias alternados e em prédios separados:

diante das dúvidas da família e das investidas dos jornais da época, o diretor faz um extenso relato ao diretor da instrução explicando como funcionaria o sistema de entrada e saída dos alunos e alunas por locais separados, de forma que não se vissem a não ser durante as aulas, mesmo assim vigiados por duas inspetoras atentas.[...] Em Pernambuco, a escola normal funcionava com um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor [...] permitia que ele desse aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo que esses dois grupos se enxergassem.³⁵¹

³⁴⁸ DEL PRIORI, 1997.

³⁴⁹ *Ibidem*, p. 155.

³⁵⁰ MAUAD, 2002c, p. 167.

³⁵¹ VILLELA, 2000b, p.122.

Cada vez mais, novas formas de governo estatal possibilitam que outras modalidades de equipamentos coletivos fossem criadas já em finais do século XIX no “Município Neutro”;³⁵² eram as escolas especializadas para crianças, adolescentes e jovens com problemas específicos como surdos, mudos, cegos e órfãos: o Instituto Imperial dos Jovens Cegos, o Instituto de Surdos-Mudos, o Asilo das Crianças abandonadas, o Asilo dos Meninos Desvalidos, o Asilo Agrícola de Santa Isabel, a Associação Protetora da Infância Desamparada, entre outros.³⁵³ Não era incomum — mesmo até inícios do século XX — o infanticídio e abandono de crianças entre os negros, brancos e índios, provocando a criação de um sem número de instituições de proteção da “infância desamparada” como as casas de expostos, as quais também levaram à morte muitas crianças.³⁵⁴

Em relação aos filhos de escravos — mesmo com a Lei do Ventre Livre, de 1850 — continuavam presos ao poder e à autoridade de seus senhores até completarem oito anos de idade, e até os 21 anos os senhores poderiam utilizar-se dos seus serviços ou entregá-los ao Estado. Nesse sentido, àqueles a quem era dado o direito de se instruir, era comum que as aulas fossem ministradas nos espaços das fazendas, sob a orientação dos mestres contratados pelas famílias das crianças, que eram instruídas, seguindo os preceitos educacionais da época: ler, escrever, contar — e rezar, claro.

Registra-se dessa época, altos índices de abandono de crianças negras nas ruas e em terrenos baldios, ocasionando sua morte; ou, posteriormente, seu abandono na Roda de Expostos ou Casa dos Expostos³⁵⁵ principalmente àquelas filhas de escravas com seus senhores — as “enjeitadas”. Essas crianças abandonadas e/ou entregues ao Estado, chamadas “ingênuas”, eram acolhidas em instituições de caridade e/ou públicas, onde tinham a obrigação de prestar serviços até os 21 anos de idade.

Vê-se que as perspectivas para a infância não branca e não cristã eram marcadas pela segregação precoce de qualquer direito desfrutado pelas crianças dos estratos abastados e da nascente burguesia. Mesmo que a infância de modo geral — ou seja, independentemente de pertencer a um determinado grupo social — estivesse submetida à disciplina de higienização, sob as crianças dos estratos pobres e os filhos de escravos — enfim, sob todas as formas de comportamento que fugiam à normalização da infância abastada — pesavam uma visão fortemente estigmatizada, através das quais eram vistas como à beira da prostituição, da vagabun-

³⁵² Em história da educação, essa denominação ao território criado independente da Província do Rio de Janeiro, sede da administração central.

³⁵³ ALMEIDA, 1889.

³⁵⁴ LEITE, 1997.

³⁵⁵ A Roda dava para o interior da Santa Casa, instituição religiosa, e era vigiada por uma ama rodeira que recebia a criança e a encaminhava para a Santa Casa.

dagem — daí a orientação precoce para o trabalho. Costa é veemente ao dizer que “os médicos não estavam interessados no problema das crianças cujo destino era a Roda, mas com o destino das crianças “bem-nascidas” que eram entregues às escravas que não tinham condições de nutrí-las”.³⁵⁶

Com exceção das escolas de primeiras letras, todas as demais formas de disciplinamento escolar tiveram como público os filhos das camadas sociais mais abastadas; mesmo em meados do século XIX ainda é denegado às crianças negras, mesmo livres o direito à instrução; sua escolarização rudimentar se dá nos espaços das fazendas, realizados por algum adulto da família do patrão ou em outros espaços comunitários de escolarização.

Mesmo passados três séculos de modernidade, as formas canônicas de instrução no Brasil não foram extintas — e mesmo em Portugal: as escolas nascentes e os colégios co-existiram com o ensino transmitido pela Igreja, por corporações profissionais e associações filantrópicas, pela família e pelos preceptores particulares. Era comum professores brasileiros e estrangeiros prestarem serviço em domicílio para as famílias “distintas”. Quanto à instrução para os estratos da população desqualificados socialmente, é pouco tratada pelos documentos de época.³⁵⁷ Com exceção das escolas de primeiras letras, todas as demais formas de disciplinamento escolar tiveram como público os filhos das camadas sociais mais abastadas; mesmo em meados do século XIX ainda é denegado às crianças negras, mesmo livres o direito à instrução; sua escolarização rudimentar se dá nos espaços das fazendas, realizados por algum adulto da família do patrão ou em outros espaços comunitários de escolarização.

Considero importante destacar que o modelo de educação de modo geral, contribuía na reprodução de uma ordem social patriarcal, escravista e estamental; como também a instrução era diferenciada segundo o sexo e a posição de pertença dos indivíduos aos diferentes grupos sociais. Para os “homens bons”, um ensino ornamental e símbolo de distinção, voltado para as letras, as línguas e a retórica; para os homens de “menor qualidade”, uma instrução enormemente restringida, garantia apenas de sua sobrevivência, pois que voltada para a aprendizagem de um ofício e à formação do aprendiz.

A instrução no Brasil no final do século XIX caracteriza-se pela co-existência de todas as formas de instrução até aqui descritas; e mais o sucedâneo dos colégios jesuítas, agora ampliados para os dois sexos. E, finalmente, a preceptoria, que era uma forma de instrução na qual o professor — geralmente uma mulher e estrangeira — era contratada pelas famílias mais abastadas, geralmente da oligarquia rural, para ministrar aula, segundo o método indivi-

³⁵⁶ COSTA, Jurandi F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 16.

³⁵⁷ VILELLA, 2000.

dual, na própria casa de quem lhe contratava os serviços, onde geralmente passava a residir. Somente na última década do século XIX é que a instrução pública primária passa a ser operacionalizada em espaços construídos para esse fim: os grupos escolares. São esses “templos do saber” que inauguram e põem em circulação “o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.”³⁵⁸

Contudo, essas transformações não podem ser compreendidas como uma ruptura com os modos iniciais de escolarização, pois percebe-se uma continuidade das diferentes formas de ordenamento pedagógico, as quais co-existem com as novas pedagogias até mesmo numa mesma província. O que é importante assinalar é que a introdução dos saberes psicológicos e pedagógicos ainda durante o Império, bem como a valorização da psicologia experimental na compreensão “científica do Homem” na perspectiva individual se constituíram em descontinuidades fundamentais para o início de um processo de desterritorialização dos antigos modelos educacionais e a construção de outros territórios, no âmbito dos ordenamentos pedagógicos, efeitos de uma forma nova de compreensão da infância e da educação.

É no contexto dessas configurações e desses movimentos no âmbito político, cultural, econômico e educacional que emergem as preocupações com as “diferenças” entre os escolares; e, num processo que envolve continuidades e descontinuidades, quanto à produção discursiva e conceitual, sedimentado pelas ciências que passam a cuidar da infância e de sua educação e escolarização, que emerge a preocupação científica, ou melhor, a transformação da infância escolar em objeto de investigação — como um dos dispositivos históricos produzidos para explicar, justificar e legitimar experiências minoritárias existentes no espaço escolar. Mas, os pontos de proveniência das produções discursivas sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola são os enunciados que apontam para uma preocupação nascente sobre o “rendimento escolar” dos escolares, sobretudo a partir da República, a qual tem como ideário e projeção futura uma pátria “ordeira” e “progressista”, através da reconciliação do povo com a nação.³⁵⁹

Feitas essas considerações sobre a constituição do dispositivo escolar como efeito da necessidade de disciplinamento da infância, passo a tratar da trajetória arqueológica e da genealogia dos conceitos fabricados para nomear as crianças com trajetórias minoritárias na escola, tal como tem sido veiculado pela literatura no campo da psicologia e da pedagogia, desde finais do século XIX até a contemporaneidade. Ao descrever a arqueologia desses discursos, interessa-me analisar as condições sociais que possibilitaram a produção dos diversos

³⁵⁸ FARIA FILHO, 2003b, p. 147.

³⁵⁹ FARIA FILHO, *Loc.cit.*

enunciados que os caracterizam, e que, como produtores de “verdades científicas” reforçaram e legitimaram preconceitos, práticas discriminatórias, estigmas, enfim, fabricaram realidades de exclusão e subjetividades sobre determinados sujeitos. É sobre essa transmutação nos discursos e nas práticas que têm fabricado múltiplos territórios da infância e novas subjetividades, que trata o capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

GOVERNAR A INFÂNCIA PARA REGENERAR A RAÇA: a colonização do discurso eugenista em educação

“Lá estava: em roda, amontoavam-se figuras torradas de geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas murais em tiras queimadas, enxovalhadas, vísceras dispersas em quadros, cronologias da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho, como ensinamentos perdidos, esferas celestes rachadas; borra, chamusco por cima de tudo: despojos negros da vida, da história, da crença tradicional, da vegetação de outro tempo, lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma astronomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados”.³⁶⁰

Sinal dos novos tempos, o texto acima reflete as diferentes posições-de-sujeito e a reação do menino-escolar Raul Pompéia à desterritorialização provocada pelo discurso científico na vida da sociedade e da escola — tradução das inquietações seculares: admiração/perplexidade/desaprovação (?).

No romance “O Ateneu”, Pompéia reconstrói a sua experiência escolar vivida em um internato de rapazes aos onze anos de idade, sob a direção de Aristarco Argolo de Ramos — nome ficcional de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, grande educador do Império. Sua narrativa trata das agruras/desencantos/perplexidades/encantamentos dos/as meninos/as e dos homens e mulheres no cenário de quem nasceu e viveu sob os efeitos das rupturas e da racionalidade de um novo tempo: ao nível cultural, o Iluminismo e ao nível político brasileiro, a República.

Como menino, nascido em Angra dos Reis em 1863, vizinho próximo da capital e, portanto das discontinuidades das redes de poder político e da efervescência cultural - acontecimentos que vêm a provocar rupturas e transformar as formas de sociabilidade; como aluno, personagem das mudanças que caracterizavam as escolas das elites da época, ele experiencia os deslocamentos que se processam entre os espaços públicos e privados, com a fabricação da infância e a produção de novas subjetividades. Como adulto, um intransigente abolicionista e defensor da República que, mesmo tendo se formado em Direito, um curso de “distinção” das elites, sua sensibilidade o leva a exercer a carreira de jornalista e de diretor da Biblioteca Na-

³⁶⁰ POMPÉIA, Raul. *O ateneu*. São Paulo: Ática, 1998, p.168.

cional; contudo, “escolhe” (?)— “encontra” (?)— a tragédia como alternativa para encerrar as inquietações avassaladoras daqueles tempos de incertezas, em dois momentos: como aluno, providencia um incêndio no colégio, o qual leva consigo o fim de um tempo singular e de uma determinada visão de educação; como adulto, com pouco mais de trinta anos de idade comete suicídio no dia de Natal, em 1895.

Tempos de mudanças, portanto em vários aspectos no campo das relações sociais e ao nível do público e do privado; no campo de trabalho, a criação de novas funções e à crescente demanda de força de trabalho nos setores da produção industrial e de serviços fazendo surgir novos estratos sociais, a burguesia e o proletariado — mesmo quando o discurso burguês e liberal dava visibilidade às perspectivas de um mundo igualitário, fraterno e livre como a utopia da humanidade, a ser concretizado na sociedade industrial capitalista. E no campo da educação, as novas possibilidades de se rever e ampliar o acesso das crianças à educação, como forma de moralização e regeneração das raças.

Essas transformações foram elementos importantes para se compreender as profundas rupturas em campos sociais diversos: na polícia³⁶¹ estatal sobre a população; nas configurações das identidades produzidas; na crescente demanda para a criação de novos serviços e empregos e para a ampliação das opções educacionais existentes. São esses movimentos das relações de poder que possibilitaram a elaboração de novos discursos e de novas práticas que legitimam os modos emergentes de organização da vida social no século XIX: da sociedade com base num suposto direito natural segue-se uma sociedade contratual.³⁶²

A razão iluminista e a crença no progresso do conhecimento humano e do controle sobre a natureza pareciam ser respaldadas pelo progresso na produção e no comércio, vistos como resultado da racionalidade econômica e científica. Esse foi um passo decisivo para que as novas posições-de-sujeito, construídas a partir de uma leitura liberal e burguesa de mundo fossem atreladas determinadas visões dos desempenhos ao nível individual — sobre àqueles/as que conseguiam ascender na escala social — pautados na “capacidade” e no “mérito” pessoal, e em uma visão de mundo na qual a “liberdade individual” era colocada como valor máximo, requisito para o progresso científico, técnico e econômico.

³⁶¹ Utilizo a noção de polícia como a entendia Foucault: “como o conjunto dos meios necessários para fazer crescer, do interior, as forças do Estado”. FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a, p. 83.

³⁶² HOBBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; _____. *A era do capital: 1848-1875*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

Foucault³⁶³ visualiza estas mudanças como efeitos da passagem das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares e no acionamento de uma nova tecnologia de regulação, o bio-poder, no qual dois eixos se articulam como instrumentos de moralização: as disciplinas do corpo e as práticas de higienização, elementos estratégicos de investimento sobre a vida; quando o corpo passa a ser objeto e alvo de poder: “corpos dóceis que se manipulam, se modelam, se treinam, que obedecem, respondem, se tornam hábeis ou cujas forças se multiplicam”.³⁶⁴ Temática presente nas teses da I Conferência Nacional de Educação — ocorrida em Curitiba no ano de 1927 — em vários momentos, mas os destaco em duas teses:

Com a evolução pedagógica, pois que felizmente temos evoluído, os castigos corporais desapareceram, e com eles o mestre de catadura horripilante. O educador moderno sabe que a sua autoridade não o levará ao ponto de infligir aos seus discípulos dor ou sofrimento físico. Hoje ele não necessita empregar castigos corporais para manter na sua classe o respeito e a ordem.³⁶⁵

Impõe-se, portanto, a primazia da educação higiênica e eugênica na escola e no lar, como medida fundamental para a formação de uma mentalidade coletiva equilibrada e de uma consciência sanitária.³⁶⁶

É a disciplina, como forma moderna de exercício do poder, que articula as tecnologias de controle e sujeição do corpo; a internalização do poder possibilita que os indivíduos passem a auto regular-se e a regular os outros; no contexto das relações capitalistas, essa nova forma de governo é fundamental para a emergência da idéia de “desempenho”, de “sucesso” e de “fracasso” — inicialmente atrelada ao corpo coletivo, quando os indivíduos ainda não se constituíam em peças chaves da engrenagem do desenvolvimento industrial capitalista; e depois a um corpo individualizado em um sujeito e em sua capacidade intelectual, processo intensificado com o surgimento da escola e de sua significação — hegemônica naquele momento, como capaz de produzir desenvolvimento e como mecanismo de ascensão social.

É o deslocamento histórico e a instituição desse novo dispositivo, a vida, que possibilita as mudanças nas estratégias de poder e regulação dos indivíduos. Ou seja, com a modernidade, ocorre um deslocamento importante para se compreender a emergência dos saberes que “cuidam” da infância: o rito da confissão, antes ligado ao sacramento da penitência, é

³⁶³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1977.

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 125.

³⁶⁵ PRADO, Raquel. A educação no futuro. MEC. *I Conferência Nacional de Educação*. Curitiba, 1927. COSTA, Maria J. F. F. da A.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. Brasília. INEP, 1997, p. 104. A autora representa o Rio de Janeiro, Distrito Federal.

³⁶⁶ BELISARIO PENA, *I Conferência... ibidem*, p. 88.

integrado a um projeto de discurso científico — às tecnologias do eu, consubstanciadas nos saberes psi e pedagógicos e no saber médico.

Naquele momento, a confissão é ressignificada na forma de operações terapêuticas colocadas no regime do normal e do patológico — vinculando, pois a velha injunção desta prática aos métodos da escuta clínica. Diz Foucault à esse respeito: “ela não tende mais a tratar daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito e que só pode se revelar progressivamente [...] O princípio de uma latência essencial [...] permite articular a coerção de uma confissão difícil a uma prática científica”.³⁶⁷ Vemos a continuidade dessas mudanças, ou o deslocamento desses discursos no Brasil em registro de Gilberto Freyre, quando ele diz: “a figura do padre *donjuan* foi sendo substituída pela do médico. De mais de um médico foram aparecendo histórias [...] em alcovas ou sofás patriarcais”.³⁶⁸

Esses novos atores autorizados a falar sobre as crianças, que surgem no cenário de emergência das configurações capitalistas, além de instituições diversas, se constituíram em peças fundamentais para a administração dos indivíduos nas nações modernas. As enunciações burguesas em defesa da “democracia”, “cidadania” e “liberdade”, a visão da necessidade de se construir uma cultura nacional e a unidade nacional; a visão da educação como direito de todos e dever do Estado possibilita que a escola seja dotada de novos sentidos: como um mecanismo de ilustração do povo e de redenção dos homens e das mulheres da ignorância e da opressão, — daí a defesa da escola obrigatória, gratuita e comum — bem como um instrumento de consolidação do governo estatal burguês.

É assim que, a educação escolar significada como “formação” é percebida como elemento fundamental de consolidação dos Estados nacionais burgueses e de seu projeto liberal de um mundo igualitário. Esses acontecimentos passam a se constituir no centro dos discursos educacionais, quando os problemas sociais e políticos ou a racionalidade política ocidental foi associada à subjetividade. Discursos e práticas trazem à cena a necessidade de proteção da infância, como vontade de conservação e de utilização dos indivíduos,³⁶⁹ segundo os discursos de verdade das teorias eugenistas e da medicina higienista. Segundo Foucault,³⁷⁰ a ordem social que funda a modernidade e constitui as bases da sociedade disciplinar, está assentada no saber médico, o qual se apóia no ideal normativo de higiene social. A verdade im-

³⁶⁷ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 65.

³⁶⁸ FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, p. 121.

³⁶⁹ FOUCAULT, 2001.

³⁷⁰ *Idem*, 1977.

plícita nesses discursos de saber-poder está consubstanciada na idéia de uma sociedade perfeita, porque formada por raças superiores, sem doenças, mortes e mal-estar.

Numa perspectiva arqueológica, a preocupação com a infância, consubstanciada nos discursos sobre as crianças dos estratos populares não é, portanto, recente; estudos sociológicos e históricos sobre as sociedades e os costumes, ou mesmo a história da educação tratam de algumas continuidades no cenário das sociedades ocidentais, onde os indivíduos dos estratos pobres são desqualificados socialmente. Ou seja, em cada momento histórico das relações de poder-saber os indivíduos são nomeados de formas diferentes, como: “servo” no feudalismo, *sans-culottes* pelo ideário da Revolução Francesa, “proletariado”, no capitalismo etc; produções de sentidos produzidas a partir de visões pautadas em regimes de verdade particulares e estereótipos e preconceitos sobre as camadas sociais desprivilegiadas. No âmbito educacional, só bastante tardiamente na história da humanidade os indivíduos pertencentes aos grupos sociais “menos distintos” — pela posição social que ocupavam — puderam ocupar um banco escolar.

Outra característica desses discursos — em outro sentido, mas relacionado aos já tratados acima — sobre os estratos pobres da população no âmbito da história das idéias têm se referido às desigualdades ou às diferenças individuais. Na Grécia Antiga, o escravo não tinha essência, só o homem livre, e os processos educativos ocorriam de acordo com as diferenças de posição no espaço social, ainda que o seu desenvolvimento caminhasse no sentido de formas de democracia educativa.

Para as classes governantes uma escola, [...] um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho [...]: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento.³⁷¹

Na sociedade grega já se polemizava sobre as virtudes inatas e as virtudes aprendidas, entre natureza e educação. Píndaro zombará dos *mathóntes*, “aqueles que sabem somente aquilo que aprenderam porque não têm virtudes inatas”. A transformação da educação guerreira em educação esportiva faz surgir o profissionalismo e conseqüentemente a inclusão dos *mathóntes*, das pessoas do povo e dos escravos neste campo, antes só reservado aos no-

³⁷¹ MANACORDA, Mario A. *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989, p.41.

bres. Sobre isso dizia Ésquines: “a lei diz que um escravo não deve nem fazer ginástica nem se ungir nas palavras”. Na Roma Antiga, Cícero dizia que as profissões que contêm e exigem maior sabedoria e pelas quais se adquire boas vantagens, como a medicina, a arquitetura, o ensino das coisas elevadas, são nobres, mas somente para aqueles que pertencem à classe adequada à profissão.³⁷²

Pode-se considerar os discursos e as práticas não-discursivas sobre as “coisas ordinárias”, sobre os indivíduos “desviantes”, como enunciações que possibilitaram a construção das idéias ligadas ao “anormal”. Mesmo compreendendo que essas idéias tiveram visibilidade em tempos históricos outros, tomo como eixo para essa análise o século XVIII, tendo em vista a ocorrência da grande revolução nos costumes, nas relações de poder, no âmbito social e político e na produção de saber. Sobretudo acontecimentos — como a revolução política francesa e a revolução industrial inglesa — que possibilitaram uma ruptura histórica, por inaugurarem novas formas relações de produção, inéditas até então, como a ruptura do modo de produção feudal e a emergência do modo de produção capitalista. A educação escolar, como forma moderna de disciplinamento dos sujeitos se coloca como a maquinaria privilegiada para a produção de discursos e de práticas regenerativos “que possibilitam a transformação de uma condição de aglomeração das massas confusas composta de “bárbaros”, “incultos”, “analfabetos”, “selvagens” e ‘perigosos’. É precisamente esta periculosidade o que é preciso neutralizar”.³⁷³

As normas instituídas com o poder disciplinar vêm a hierarquizar, regulamentar, realizar uma redistribuição dos lugares de sujeitos, de acordo com a perspectiva das diferenças entre os indivíduos. Desse modo, as crianças passam a ser subjetivadas a partir de parâmetros de normalidade, através de novos equipamentos, referenciados na necessidade de mensuração, classificação e treinamento; nesse processo foram fundamentais os paradigmas do positivismo racionalista e empirista — a idéia de controle, a prática da observação, os testes psicológicos — bem como as práticas embasadas nos saberes construídos pelas ciências modernas, sobretudo a psicologia, quando há um esquadramento da infância com a especialização desse novo dispositivo de verdade.

Essas transformações das posições-de-sujeito, cuja centralidade está voltada para o seu desempenho vai ser intensificada com a criação dos sistemas nacionais de ensino — instituídos como a forma legalizada de acesso ao conhecimento e à sua legitimação — cujo efeito

³⁷² MANACORDA, 1989, p. 85.

³⁷³ ALVAREZ-URIA, Fernandez & VARELA, Julia. *A arqueologia de la escuela*. Madrid: La piqueta, 1991, p. 200 (grifos dos autores).

é uma ruptura nas formas de relações de trabalho, nas formas de produção econômica, cultural e de identidades; é a partir da emergência desse dispositivo de governo, que passa a ter visibilidade no seu interior os enunciados das “diferenças individuais” e a necessidade de seu esquadramento. Contudo, esse processo não ocorre de modo linear e subitamente; isso porque a criação dos sistemas nacionais de ensino não estava, desde seu surgimento atrelada à necessidade de qualificação dos indivíduos para o processo produtivo industrial — sobretudo nos setores primário e secundário, quando a máquina ainda não era o principal instrumento de produção. A formação escolar era significada como uma forma de se criar atitudes compatíveis com o novo modo de produzir, com a disciplina dos corpos e das mentes. Também não foi subitamente — ao contrário, envolveu um longo processo — que a escola se tornou pública.³⁷⁴

A compreensão da funcionalidade dos enunciados burgueses da “igualdade de oportunidades” na construção dos saberes e conceitos das ciências humanas e sociais que tratam das “diferenças individuais” é importante para compreendermos a continuidade desse conceito nos discursos sobre os anormais.³⁷⁵ Assim, compreendo a produção do discurso do “eugenismo”, como parte das regularidades da trajetória genealógica de fabricação do homem anormal; ou seja, de como foi subjetivada nos discursos, nas práticas e nos saberes a partir do século XVIII, a identidade do homem “anormal” tendo como elementos ou figuras articuladoras o “monstro”, “o indivíduo a ser corrigido” e o “masturbador” — personagens a serem transformados em adultos “sãos, normais e legalistas”.

As condições de possibilidade de emergência do “eugenismo”, portanto foram as relações de poder-saber em conexão com os regimes de verdade das sociedades disciplinares modernas; estes compreendiam “os discursos das ciências humanas — educação, psicologia, medicina — os quais são aceitos e fazem funcionar como verdadeiros. O meio primário pelo qual se sancionam estes discursos é a razão científica”.³⁷⁶ Foucault define os regimes de verdade se referindo a que

Toda sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade; ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, os meios pelos quais se sanciona cada um; as técnicas e procedimentos considerados válidos para a aquisição da verdade; a categoria de quem tem confiado manifestar o que se considera verdadeiro.³⁷⁷

³⁷⁴ HOBBSBAWM, 1982a.

³⁷⁵ Sobre a produção dos discursos e práticas sobre o “anormal”, ver Capítulo 1 desta Tese.

³⁷⁶ GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogias*. Madri: Ediciones Morata – La Coruña: Fundación Paidéia, 1996, p. 77.

³⁷⁷ FOUCAULT, *apud* GORE, 1996, p. 78.

Em seguida, passo a descrever alguns acontecimentos no campo das relações de poder político e cultural e da produção de saber que tornaram possível a fabricação dos discursos da eugenia no campo educacional. Para a análise da série histórica do eugenismo no Brasil, elegi como arquivo as teses que compõem os Anais da “I Conferência Brasileira de Educação”, a qual ocorreu em Curitiba em 1927;³⁷⁸ mesmo essas teses tendo sido produzidas no século XX, serão analisadas no contexto eugenista — que tão bem encarnam — como uma continuidade e centralidade desses enunciados do século XIX.

3. 1. O cenário sócio-cultural de produção do discurso eugenista

A modernidade caracteriza-se pela hegemonia de determinados saberes, teorias e conceitos que tratavam de desvendar a origem do homem, como forma de estabelecer formas de controle sobre a população. Nesse sentido, dois paradigmas disputavam a hegemonia no campo dos saberes: as idéias monogenistas, ligadas ao pensamento religioso da doutrina cristã, predominantes até meados do século XIX na Grã-Bretanha; e o poligenismo, que representava o pensamento leigo e secular, elemento desencadeador das descontinuidades nas produções de saber no campo das ciências biológicas e sociais, dominava o cenário das produções discursivas na França, aonde o domínio das idéias se dava no campo do determinismo social, tendo influenciado as pesquisas no campo da frenologia e da antropometria — essas teorias, juntas, passam a interpretar a capacidade humana a partir do tamanho e da proporção do cérebro dos diferentes povos.

Foi também a partir das teorias poligenistas e monogenistas que se deu o ordenamento de determinados saberes, como os estudos antropológicos — ligados às ciências físicas e biológicas, segundo a vertente poligenista — e as análises etnológicas — de orientação humanista e monogenista.³⁷⁹ Ou seja, “enquanto as “sociedades antropológicas” pregavam a noção da “imutabilidade dos tipos humanos” — e no limite das próprias sociedades —, os estabe-

³⁷⁸ Por ocasião da comemoração dos setenta anos de sua realização e sessenta anos do INEP, em 1997, o texto foi publicado por esta instituição e contém na íntegra as 112 teses apresentadas naquele importante evento no campo educacional.

³⁷⁹ HOBSEBAWM, 1982a.

lecimentos “etnológicos” mantinham-se fiéis à hipótese do ‘aprimoramento evolutivo das raças’”.³⁸⁰

É no contexto de produção dos discursos hegemônicos das raças, que sociedades etnológicas foram criadas na França (1839) e Grã-Bretanha (1843) para estudar as “raças do homem”, com a ajuda das sociedades estatísticas, quando os enunciados inatistas e do caráter nacional ordenavam os discursos e as práticas relacionadas às questões sociais. Com relação ao cenário europeu, Ariès vai dizer que o sentimento de raça era uma demonstração da intolerância burguesa pela diversidade, de uma preocupação com a uniformidade.

As pesquisas pautadas nos discursos da frenologia desencadearam a fabricação de outros equipamentos de governo, como as teorias sobre a doença mental, de modo geral e, de modo particular os discursos sobre as crianças “anormais” no campo educacional. São essas teorias racistas as condições de possibilidade, ao nível da produção de saber, para que a questão das “diferenças” passe a ser “naturalizada” e tratada a partir de categorias e conceitos universais e totalizantes.

“Naturalizar as diferenças” significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades.³⁸¹

Essas considerações são relevantes para a análise dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola na série histórica da eugenia, tendo em vista que, é a partir, principalmente do saber antropológico na sua linhagem biológica, que são produzidos os discursos na perspectiva do eugenismo — e não somente essa modalidade discursiva, pois as ciências “psi” de modo geral, a pedagogia, o discurso da Escola Nova em uma de suas vertentes, e as teorias mais recentes sobre essas crianças trazem o crivo dos modelos biológicos; é o caso, por exemplo, da teoria da “privação cultural”, hegemônica na década de sessenta do século passado, a qual serviu de base para os discursos do fracasso escolar.

³⁸⁰ SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 54.

³⁸¹ *Ibidem*, p. 65 (grifo da autora).

Como campo discursivo, a “eugenia”³⁸² emerge atrelada aos discursos do “determinismo racial” — também chamado de “darwinismo social” ou “teoria das raças”, o qual toma como base teórica a antropologia biológica.³⁸³ O determinismo racial dava visibilidade a existência de “tipos puros” — e, portanto não sujeitos a processos de miscigenação —, compreendendo a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social. Partiam os teóricos dessa linha de pensamento, de três enunciados básicos:

O primeiro deles afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre os caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto [...] aponta para a preponderância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à idéia do arbítrio do indivíduo.³⁸⁴

O surgimento da eugenia, “como prática avançada do darwinismo social”, tinha como objetivo a intervenção na reprodução das populações. Foi a partir de 1880 que a eugenia, com seus enunciados ligados à seleção natural, tornou-se um movimento científico e social de grande relevância: “como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em [...] desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade”.³⁸⁵ Nesse sentido, a eugenia explicava a influência dos fatores hereditários pelo que chamava de “retorno à mediocridade”, cujos motivos eram:

as guerras, que concorreriam para a eliminação dos melhores elementos e a conservação dos inferiores (doentes, degenerados e incapazes); a filantropia contra-seletiva, que favoreceria a conservação de elementos que, abandonados à sua sorte, teriam fatalmente de desaparecer; a filantropia médica que não permitiria a vida dos que deveriam sucumbir, como prolongaria a de outros, cuja existência constituía sobrecarga para os válidos; o sentimentalismo, sempre a agir em favor dos fracos e dos incapazes. [...] a imigração residual, que favoreceria os cruzamentos entre genes incompatíveis; o urbanis-

³⁸² Foi Francis Galton que criou o termo eugenia (“eu”: *boa*; “genus”: *geração*) em 1883; suas contribuições nesse campo serão descritas de modo mais detalhado adiante (SCHWARCZ, 2002).

³⁸³ A outra vertente, o “determinismo geográfico” pensa o desenvolvimento cultural de uma nação como completamente determinado pelo meio; assim, para a avaliação objetiva do potencial de um país para atingir a civilização bastaria a análise de suas condições físicas (SCHWARCZ, 2002).

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 60.

³⁸⁵ SCHWARCZ, *Loc. cit.*

mo artificializador e degenerador; e a higiene, que reduziria ao mínimo os fatores que concorreriam para o banimento dos incapazes.³⁸⁶

Com o objetivo de constituir homens de “raça elevada”, a eugenia defende a utilização de estratégias para impedir o surgimento de “homens inferiores”, ameaça aos projetos nacionais. Essas estratégias compreendiam práticas restritivas e práticas construtivas. A ação eugênica “restritiva” envolvia a regulamentação do casamento (entre os epiléticos, os idiotas, alienados ou doentes mentais); a segregação (enclausuramento em asilos dos incapazes de terem uma “descendência normal”); e a esterilização. Quanto à ação eugênica “construtiva”, baseava-se na educação higiênica e na divulgação dos princípios de eugenia e da hereditariedade, sob a responsabilidade das associações particulares de higiene mental e de eugenia.³⁸⁷

A partir de então, ou seja, da década de oitenta do século XIX, processa-se um deslocamento significativo no campo das ciências voltadas aos estudos da infância; ou seja, do conceito de “evolução” para o de “degeneração”, nos discursos que se propunham explicar os determinantes do progresso, seja ao nível macro das sociedades, seja no aspecto particular dos indivíduos, quando o progresso seria possível unicamente nas sociedades “puras” — o que significa dizer, livres de miscigenação —, e quando é desconstruída a idéia de evolução como um processo obrigatório: “a humanidade estaria dividida em espécies para sempre marcadas pela “diferença”, e em raças cujo potencial seria ontologicamente diverso”.³⁸⁸

Os discursos reificadores das “diferenças individuais” devidas às raças são ampliados sobremaneira com a expansão dos sistemas nacionais de ensino, resultado das demandas sociais por escolas nos países capitalistas europeus e na América. As transformações no campo educacional, trazidas com esse acontecimento tiveram como efeito a necessidade de explicar as diferenças individuais de rendimento no âmbito escolar, bem como de buscar justificativas para as diferenças de acesso e das formas diferenciadas de educação para as crianças de estratos sociais diversos.

Foucault³⁸⁹ situa as mudanças ocorridas desde o século XVIII na Inglaterra como efeitos da “razão governamental”, ou seja, dos tipos de racionalidade que atuam nos procedimentos através dos quais se dirige a conduta dos homens por meio de uma administração estatal”.³⁹⁰ Refere-se Foucault aos modos como passaram a ser tratados os fenômenos próprios

³⁸⁶ MOTA, André. *Quem é bom já nasce feito*; sanitarismo e eugenia no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 41.

³⁸⁷ *Ibidem*, p. 44.

³⁸⁸ SCHWARCZ, 2002, p. 62.

³⁸⁹ FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France*: (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

³⁹⁰ FOUCAULT, 1997b, p. 94.

a um conjunto de seres vivos constituídos em população, como a saúde, natalidade, higiene e raça, entre outros, como formas de racionalização dos problemas propostos à prática governamental — que ele chama de “biopolítica”.

O filósofo chama ainda atenção para o papel que esses acontecimentos passaram a desempenhar durante todo o século XIX, e associa como condição de possibilidade para a sua emergência a racionalidade política, ou seja, o liberalismo “como uma prática, como uma “maneira de fazer” orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua [...] como princípio e método de racionalização do exercício de governo — racionalização que obedece à regra interna da economia máxima”.³⁹¹ (Grifo do autor).

Foucault pergunta como o fenômeno da população passa a ter visibilidade “num sistema preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa dos indivíduos”?³⁹² Ele aponta para um deslocamento das prerrogativas de governo (no sentido de atividade que dirige as condutas dos indivíduos e não como instituição), da ciência da polícia, cuja máxima era “governa-se muito pouco”, para a forma do liberalismo, como esquema regulador da prática governamental, atravessada pela idéia de que “governa-se sempre demais”. Diz Foucault:

Enquanto toda a racionalização do exercício do governo visa maximizar seus efeitos, diminuindo, o máximo possível, o custo (entendido no sentido político não menos que no econômico), a racionalização liberal parte do postulado de que o governo não poderia ser seu próprio fim.[...] rompe com essa “razão de Estado”, que desde o final do século XVI tinha buscado no exercício e no reforço do Estado a finalidade capaz de justificar uma governamentalidade crescente e de regular o seu desenvolvimento. [...] a crítica liberal não se separa, de jeito nenhum de uma problemática nova na época, a da “sociedade”: é em nome dela que se vai procurar saber por que é necessário que haja um governo, mas em que se pode privar-se dele, e sobre o que é inútil ou prejudicial que ele intervenha. [...] É a idéia de sociedade que permite desenvolver uma tecnologia de governo a partir do princípio de que ele está já em si mesmo “em excesso”.³⁹³

Essas reflexões são importantes por trazerem à tona as formas e os modos como nas sociedades modernas a governamentalidade é deslocada da forma jurídica da soberania para a “razão de Estado”, e desta para o governo liberal da população. É a centralidade da sociedade como foco das relações de poder político, que viabiliza as formas modernas de controle e regulação dos sujeitos coletivos e dos indivíduos sobre eles mesmos e sobre os outros,

³⁹¹ FOUCAULT, 1997b, p. 90.

³⁹² *Ibidem*, p. 89.

³⁹³ *Ibidem*, p. 90-91.

que nos possibilita compreender a hegemonia dos discursos e das políticas médico-higienistas e do eugenismo.

A insinuação dos saberes médicos como dispositivos de governo no campo educacional escolar tem uma trajetória cujo início se localiza na Europa Ocidental do século XIX, com o arrefecimento das práticas não médicas tradicionais e a crescente medicalização das doenças. Se a mortalidade infantil é o núcleo ordenador dessas mudanças, o surgimento do sentimento da infância vai se constituir em um elemento cultural também de grande significação e de investimento afetivo entre pais e filhos, criando novas sensibilidades nas relações familiares e sociais de modo mais amplo. É como efeito desses dois fatores que vai haver um deslocamento da preocupação e medicalização das doenças para o plano mais individualizado das enfermidades infantis e femininas, emergindo a partir daí várias produções discursivas e práticas, como a produção de livros, folhetos e eventos, cujos enunciados davam visibilidade à intervenção cada vez mais estatal e médica sobre a infância.³⁹⁴

Os dispositivos que vieram a possibilitar a emergência dos discursos e das práticas envolvendo a educação das crianças, numa perspectiva do eugenismo foram os conhecimentos científicos sobre o darwinismo social e o biologismo sociológico presentes nas teorias racistas produzidas por teóricos como Cabanis (1757-1808), Gobineau (1816-1882), Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903).

Os discursos na perspectiva das teorias racistas predominaram no cenário da produção dos saberes no século XIX; Cabanis, médico e filósofo francês, construiu todo o seu discurso racista segundo o pensamento da antropologia poligenista sobre a natureza humana, cujos pressupostos se baseavam na idéia de que existiam diferenças entre as raças no aspecto anatômico e fisiológico, o que significava também uma desigualdade psíquica entre as raças - pensamento hegemônico por mais de um século. Acreditava Cabanis que, tal como a secreção de substâncias pelos órgãos, o cérebro secretava o pensamento e o físico determinaria o mo-

³⁹⁴ No Brasil, por exemplo, algumas dessas produções discursivas foram: *Annaes de Medicina Brasiliense*, do barão de Lavradio (Pereira Rego, médico); livros de anatomia, cujos conteúdos pormenorizavam os conhecimentos sobre o corpo; o Atlas completo da anatomia do corpo humano, de um médico da Universidade de Leipzig, o dr. Bock, traduzido para o português e dedicado à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; manuais sobre gravidez e parto, como uma obra de 1861, de Joaquim Alves Ribeiro, cearense, *Manual da parteira ou pequena compilação de conselhos na arte de partejar*, escrita em linguagem familiar; em 1871, outro livro era incluído na lista de venda por correspondência da editora Laemmert, *Felicidade do amor e Hymeneio*, do dr. Mayer e publicado originalmente em alemão, no qual o autor trata da “arte de procriar filhos bonitos, sadios e espirituosos e conselhos úteis nas relações sexuais” (ALENCASTRO, Luiz F. de. (Org.) *História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*. vol.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997a, p. 73, grifos do autor). Este mesmo autor destaca ainda a importação da Europa de médicos e remédios para a clientela feminina e a emergência de discursos em defesa do coito interrompido como prática contraceptiva, que logo chega à Colônia, haja vista o crescimento significativo na corte, após 1850 do número de meretrizes estrangeiras.

ral. Esses saberes autorizados passaram a compor um conjunto de enunciados e teses reificadores da pobreza, das diferenças individuais quanto às capacidades, aptidões etc.³⁹⁵

Os discursos sobre as desigualdades das raças baseavam-se em crenças milenares sobre a relação entre clima e temperamento e na herança de caracteres adquiridos.³⁹⁶ Essas idéias influenciaram inclusive, grande parte dos defensores da abolição da escravatura, “cuja causa estava articulada não a uma simpatia com a raça negra, mas na imoralidade que ela necessariamente introduz entre os brancos”.³⁹⁷ É durante essa época, que são produzidos equipamentos teóricos de regulação, os quais buscam comprovar empiricamente as teses da inferioridade racial de pobres e não-brancos. Assim, os discursos e as práticas racistas, na emergência das sociedades industriais capitalistas, antes de se constituírem em “uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças”.³⁹⁸

Seguindo a linha discursiva das teorias racistas, outro teórico, o conde Arthur de Gobineau, — partidário de um determinismo racial absoluto e da noção de “degeneração da raça” — tratava dos problemas trazidos pela mestiçagem; em um fragmento de suas narrativas — o livro “*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*”, escrito em 1854, considera que, “onde a raça branca já impura se mistura ao sangue de negros e índios, as conseqüências serão trágicas, pois resultarão na justaposição de seres mais degradados”.³⁹⁹

Nesse sentido, o pensamento sobre as diferenças entre os indivíduos explicadas pelas diferenças raciais tem visibilidade e dizibilidade, sobretudo com Charles Darwin e sua obra *A Origem das Espécies*, de 1859, a qual teve um importante papel no pensamento científico da época sobre as diferenças entre grupos humanos — ressignificada no campo social na perspectiva do “darwinismo social” — tendo influenciado na reconstrução da hierarquia social que se delineava no interior da nova ordem social. “A importância de Darwin é que, ao trazer o próprio homem para dentro do esquema da evolução biológica, abolia a linha divisória entre ciências naturais, humanas ou sociais”.⁴⁰⁰

³⁹⁵ ALENCASTRO, 1997a.

³⁹⁶ POLIAKOV, *apud* PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996, p. 31.

³⁹⁷ POLIAKOV, *Loc. cit.*

³⁹⁸ *Ibidem*, p. 32.

³⁹⁹ *Ibidem*, p. 34. O pensamento de Gobineau teve continuidade no Brasil — onde viveu como diplomata durante o Segundo Império — através dos discursos sobre as diferenças raciais e o caráter nacional brasileiro, sobretudo suas idéias sobre as “características permanentes das raças”. Em seus escritos sobre o Brasil, se referiu à população como “totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”.

⁴⁰⁰ HOBBSAWM, 1982a, p. 268.

Nessa linha de pensamento encontra-se as teses do filósofo inglês Herbert Spencer (1820 – 1903) sobre o biologismo sociológico; seu pensamento veio a influenciar os discursos e as práticas predominantes no período de ascensão do capitalismo industrial e da consolidação da cultura burguesa. Varela e Alvarez-Uria,⁴⁰¹ ao tratarem das formas distintas de escolarização para os diferentes grupos sociais, segundo a posição que esses grupos ocupavam na estrutura social, vão dizer que o subsolo epistemológico comum dos enunciados que contribuíram para reforçar a legitimidade da instituição escolar era constituído por uma política de verdade cujo centro era os conceitos de “progresso”, “ciência”, “consciência”, “infância” e “civilização”. Nesse sentido, foi de grande relevância a teoria de Spencer, segundo a qual as crianças se identificam com o selvagem quanto aos aspectos psíquicos.⁴⁰²

Nos seus discursos, esses três teóricos⁴⁰³ vão estabelecer uma equivalência entre a criança, o selvagem, o delinqüente nato e o louco moral justificada pela lei de Haeckel.⁴⁰⁴ Em sua obra *De la educación intelectual, moral y física*, de 1880, Spencer diz sobre as crianças, “pequenos primitivos, com impulsos anormais”:

Não esperes da criança um alto grau de moral. O homem civilizado tem que passar durante seus primeiros anos pelas mesmas fases de caráter pelas quais passou a raça bárbara da qual descende. Assim como se assemelham suas feições durante algum tempo às do selvagem (o nariz chato com as narinas abertas para cima, os lábios grossos, os olhos separados, a ausência da sinuosidade frontal, etc), assim também acontece com seus instintos. Daí provém que sejam tão generalizados nas crianças as tendências à crueldade, ao roubo, às mentiras.⁴⁰⁵

No século XIX, no cenário europeu, mas principalmente na França, as investigações e as discussões no campo da antropologia científica tinham como centro, os enunciados etnocentristas do determinismo racial, sob a influência do anticlericalismo e o cientificismo iluminista; ou seja, quando as desigualdades sociais eram traduzidas como desigualdades raciais, pessoais ou culturais — consubstanciada no problema da diferença entre diversos grupos humanos, que, juntamente com as idéias darwinistas sobre a evolução do homem, abordava a

⁴⁰¹ VARELA & ALVAREZ-URIA. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La piqueta, 1991.

⁴⁰² Outras contribuições nesse sentido são as teorizações de Romanes e de Cesare Lombroso; este último, adepto da antropologia criminal, escreveu *L'uomo delinquente studiato in rapporto all'antropologia, allá medicina legale ed alle discipline carcerarie* em 1876, no qual defendia a idéia de que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário.

⁴⁰³ Cf. VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 205 e segs.

⁴⁰⁴ Divulgador da concepção *monista*, Haeckel pretendia aplicar a visão evolucionista de Darwin a todos os fenômenos da terra, dos homens às plantas e animais. Para ele, o processo da ontogênese revive ou recapitula a filogênese; ou seja, durante seu desenvolvimento, o indivíduo passa pelas mesmas etapas pelas quais passou a espécie.

⁴⁰⁵ SPENCER, 1880, *apud* VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p. 206-207.

existência de uma desigualdade racial, a superioridade ou inferioridade de uma raça sobre outra(s). Diga-se, da raça branca, européia e cristã sobre as demais.

Em uma importante obra dessa época, seu autor dizia que, “da desigual perfectibilidade das raças podem resultar muitas coisas bastante tristes como, por exemplo, a impossibilidade de que todas se tornem igualmente industriosas, ricas, estabelecidas, morais, felizes”.⁴⁰⁶ Vêm-se nesse discurso, os enunciados sobre o caráter e as funções intelectuais humanas — presentes nos discursos das sociedades frenológicas — que emergem com os discursos do “inatismo” e do “caráter nacional”, concepções predominantes nas décadas de vinte e trinta do século XIX, notadamente na França e Grã-Bretanha. Contudo, é somente após a década de 50 do referido século, que a pobreza passa a ser semantizada como inferioridade inata e os abusos das teorias racistas disseminados nas práticas sociais e na pesquisa científica.⁴⁰⁷

Está montado o cenário social e cultural de onde emergem e se distribuem os discursos legitimados pelas ciências humanas e sociais e a preocupação, no trato com a educação, com a investigação, mensuração e explicação das diferenças individuais — pelos saberes da psicologia, sobretudo, cuja rede de conhecimentos é expressão cultural de uma prática social que vai ser construída a partir da nova ordem que emerge do mundo feudal. A partir de então é disseminada a crença entre os brancos de que os mestiços herdavam as “piores” características das raças de seus pais. Antes de significar uma forma de legitimação da dominação do branco sobre outras raças, ricos sobre pobres, esta crença se constituiu em um mecanismo racionalizador das desigualdades existentes em sociedades desiguais, onde a hegemonia é da ideologia igualitária.⁴⁰⁸

Para Patto, a emergência das teorias racistas “será obra tanto da nobreza deposta e dos simpatizantes da monarquia — que se movimentam no rastro de ressentimento deixado pela revolução — como dos próprios ideólogos da burguesia, ou seja, dos próprios pensadores revolucionários franceses”.⁴⁰⁹ Contudo, o apogeu dos discursos racistas se dá entre os anos de 1880 do século XVIII e 1930 do século XX.

As influências teóricas internacionais sobre os intelectuais brasileiros que defendiam as teorias racistas foram, sobretudo, pensadores do século XVIII, como Buffon e Cornelius de Pauw, que tratavam das diferenças “essenciais” entre os homens. Rousseau era rechaçado pelo seu pensamento humanista sobre a “perfectibilidade” e a “liberdade” de uma “hu-

⁴⁰⁶ DUNOYER, 1830, *apud* HOBBSAWM, 1982 b, p. 269.

⁴⁰⁷ PATTO, 1996.

⁴⁰⁸ HOBBSAWM, 1982b. Mesmo seguindo as reflexões de Hobsbawm, utilizo a noção de *ideologia* no sentido de “sistema de idéias” (FERREIRA, Aurélio B.H. Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 1.4. Dezembro, 1994, verbete “ideologia”).

⁴⁰⁹ PATTO, 1996, p. 30.

manidade una” — o que não significava uma perspectiva de acesso obrigatório à civilização e à virtude, como queriam os teóricos racistas. Esses dois primeiros autores faziam parte de um grupo de estudiosos que tinham uma visão negativa do novo continente, a América: Buffon, naturalista francês, ao defender a “infantilidade do continente”, e De Pauw, jurista, através da teoria da “degeneração americana”.⁴¹⁰

Seguindo ainda a análise de Lilia Schwarcz, as idéias de Buffon, ligadas a uma concepção étnica e cultural nitidamente etnocêntrica, rompe com o paraíso rousseauiano, inaugurando os enunciados da hierarquia e da carência em relação à América: “O pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pêlos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos, tudo parecia corroborar a tese da debilidade e imaturidade dessa terra”.⁴¹¹ As idéias de De Pauw vêm a complementar os discursos das raças, com a criação da noção de “degeneração” — cujo significado anteriormente estava ligado às espécies “inferiores”, mas na perspectiva de sua menor complexidade orgânica. Com De Pauw, vai ocorrer um deslocamento desse sentido para “um desvio patológico do tipo original”, idéia ampliada por Morel, quando em seus estudos estabelece uma ligação entre a noção de degeneração e o perfil “racio-cultural” de determinados grupos. Para ele, a degeneração racial impossibilitaria o progresso mental não somente do indivíduo, mas da espécie.⁴¹²

O pensamento de Rousseau tiveram visibilidade no contexto educacional através daquele que foi o seu maior expoente, ou seja, Pestalozzi, cuja pedagogia — semelhante à de Herbart — estava direcionada para a “psicologização da educação”. Pestalozzi fundou, na Suíça, um centro de educação através do trabalho. Baseado nas idéias de Rousseau usava o método intuitivo e natural cujo direcionamento pedagógico privilegiava o treinamento e estudo da percepção, para uma clientela formada de crianças das massas. O modelo de educação traçado por Rousseau passou a definir os contornos da nova sociedade nascente, quando o saber pedagógico serve de instrumento fundamental nesse processo, no sentido de abolir as incertezas e a inconsciência. Foi assim que o modelo de educação prescrito para o seu *Emílio* veio a delinear o ideal de educação secular: a criança a ser treinada a controlar os impulsos, a domar os comportamentos na retidão da moral e da ordem.

Durante todo o século XIX, com o desenvolvimento das ciências biológicas e da medicina, sobretudo da psiquiatria, as questões educacionais escolares — no que diz respeito às crianças com histórias escolares “irregulares” — passam a ter visibilidade e dizibilidade no

⁴¹⁰ SCHWARCZ, 2002.

⁴¹¹ BUFFON, 1834 *apud* SCHWARCZ, 2002, p. 46.

⁴¹² MOREL, Auguste B. *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'especie humaine*, 1857 *apud* SCHWARCZ, 2002.

campo dos saberes e das práticas pedagógicas, ou seja, passam dos hospitais para a escola. Nomeados de “problemas de aprendizagem”, as histórias escolares minoritárias contadas pelo discurso médico e biológico são explicadas a partir das teorias sobre as aptidões, de forte teor racista; e pelos discursos da psicologia e da pedagogia, de início atrelados à “hereditariedade”, e mais tarde, aos “fatores ambientais”. Contudo, o que caracteriza os discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola na série histórica do *eugenismo* é o seu ordenamento pelo saber médico, mais diretamente, a psiquiatria — além da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria que emergiam nos laboratórios anexos a hospícios.

Os progressos da mesologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de **anormalidade** dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passavam a ser designadas como **anormais escolares** e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.⁴¹³

Assim, a produção dos discursos tratando dos “problemas de aprendizagem” e sua subjetivação no campo dos saberes médico, filosófico e educacional se originam na Europa do século XIX. A produção desses discursos estava, contudo, restrito às crianças portadoras de “deficiências sensoriais” e “debilidade mental”, e somente posteriormente aos “problemas de aprendizagem” e tinham como autoria, educadores com formação médica, como Itard, Pereire, Seguin e Pestalozzi. Através deles, estudos e projetos são realizados na área de deficiência sensorial e debilidade mental; só mais tardiamente suas idéias chegam às escolas de crianças “normais”.

Seguin funda na França em 1837 a primeira escola de reeducação de crianças portadoras de retardo mental, ao contestar a idéia dominante na época, de que a deficiência mental era incurável e depois cria uma escola para crianças deficientes mentais. Suas idéias e as práticas higiênicas se baseavam no treinamento dos sentidos e dos músculos. Em finais do século XIX, juntamente com Esquirol, médico psiquiatra, Seguin inicia estudos e atividades ligados ao campo da neuropsiquiatria infantil, especificamente envolvendo os problemas de aprendizagem como consequência de problemas neurológicos.

Em relação à emergência do saber psicológico, como tecnologia de governo da infância, nasce profundamente comprometido com as demandas sociais da Europa do século XIX — como já tratado antes: a modernidade e as sociedades industriais capitalistas. Como

⁴¹³ PATTO, 1996, p. 41 (grifos da autora).

demandas dos jogos e das lutas que se desencadeiam nas relações de poder, coloca-se primordialmente a necessidade de prover mecanismos adaptativos de controle e disciplinamento dos indivíduos visando sua adaptação à nova ordem social.

Nesse sentido, os saberes emergentes sobre o homem, com suas teorias e conceitos, são mecanismos fundamentais para atender a essas demandas — às necessidades de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, como uma forma de aumentar a produtividade dos indivíduos; produtividade que não é somente, nem principalmente física, mas moral — a moral burguesa e o *ethos* do trabalho. A emergência dessa perspectiva colocada pela ciência psicológica nasce com a produção discursiva de John Stuart Mill, que em 1843 reivindica para este campo de estudo a condição de ciência.

A história da psicologia, de como essa ciência emerge como o mais poderoso dispositivo científico de regulação da infância, portanto tem grandes implicações para a forma como esse saber, com suas prescrições e normatizações passa a funcionar nas sociedades modernas — sobretudo com a fabricação da infância e à criação das escolas. Seus pontos de proveniência, quanto à produção de conceitos são a abordagem filosófica de Descartes e a dualidade corpo-alma — consideradas substâncias independentes, auto-suficientes e sem relações recíprocas imediatas. Mesmo com a criação da psicologia experimental, esse dualismo ainda tem visibilidade no discurso da psicologia, definida como ciência da vida psíquica, da vida interior ou da consciência — a qual substitui o conceito de alma.

No seu aspecto metodológico, o marco das mudanças da psicologia como ciência ocorre a partir de 1879, com as pesquisas experimentais de Wundt, utilizando-se das mesmas ferramentas das ciências naturais. Esse aspecto tem relevância para a presente discussão, tendo em vista os deslocamentos que se processaram em relação à centralidade do objeto da psicologia, o qual deixa de ser o aspecto psíquico — ou o fenômeno psíquico, e passa a ser o fenômeno em si, percebido à época como garantia de objetividade e legitimidade da psicologia como ciência. Esse deslocamento tem como efeito uma ruptura nas formas de abordar os “fenômenos da alma humana”, que a partir de então se consubstancia na necessidade de mensurar, quantificar, precisar numericamente as sensações.⁴¹⁴

A positividade dessas mudanças tem visibilidade nas pesquisas e estudos produzidos a partir de então, sob a influência das idéias de Leibniz, o qual realizou no século XVII a junção do mundo físico e psíquico nos seus estudos sobre o paralelismo psicofisiológico. Essa nova configuração das concepções da ciência psicológica é fundamental para compreender-

⁴¹⁴ PATTO, Maria H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

mos a sua produtividade como pressuposto nuclear para os estudos sobre as “diferenças individuais” na sua ênfase biológica inicial e psicométrica posterior, além de se tornar o suporte teórico para as intervenções posteriores na escola — na classificação dos “aptos” e “inaptos” para aprender.

A psicologia experimental vem a romper e eliminar o dualismo, privilegiando os dados exteriores à consciência, passíveis de observação direta e de mensuração. Inicialmente Ribot⁴¹⁵ e depois Watson, quase cinquenta anos depois, são defensores desta idéia e para eles, os fatos psíquicos ou a consciência são apenas epifenômenos de modificações orgânicas. Observa-se uma descontinuidade da psicologia da “mensuração das sensações”, perspectiva teórica de Wundt, — através dos recursos instrumentais da psicofísica — para a “mensuração das faculdades mentais”; nesse sentido, foi fundamental a criação e utilização dos testes de inteligência, de aptidão e mais tarde, de personalidade, como dispositivos aplicados na seleção de pessoal e orientação escolar e profissional.⁴¹⁶ Só mais tardiamente, como será visto adiante, esses dispositivos passaram a ser utilizados como instrumentos para os estudos sobre as crianças “anormais” e/ou com trajetórias minoritárias na escola, sobretudo nos Laboratórios de Psicologia atrelados às escolas Normais e, depois, nas clínicas de atendimento psicológico, para onde as crianças eram encaminhadas.

Nesse sentido, Francis Galton, naturalista, geógrafo e especializado em estatística, influenciado pelas idéias sobre as diferenças entre indivíduos e grupos, principalmente da visão darwiniana, tinha seus estudos voltados para a mensuração das diferenças individuais. Para Galton, a capacidade humana era determinada pela hereditariedade e não pela educação — idéia que representa a continuidade no seu pensamento, das teorias da biologia, da estatística, da psicologia experimental e dos testes psicológicos. Diz ele em sua obra *“Hereditary Genius”*, de 1869: “pretendo demonstrar, neste livro, que as aptidões naturais são herdadas. [...] É completamente possível produzir uma raça altamente talentosa de homens por casamentos judiciosos durante gerações consecutivas”.⁴¹⁷

A produção discursiva de Galton, quanto às teorias e os conceitos que elaborou — num contexto em que predominava uma preocupação com as diferenças individuais e a ciência tentava explicar os “aptos” e os “inaptos” e os conceitos de normalidade e anormalidade — foi fundamental para tudo o que veio a ocorrer posteriormente em relação à produção dos testes mentais. Galton foi um dos responsáveis pelo deslocamento do conceito biológico de

⁴¹⁵ Em 1879, Ribot publica a obra *Psychologie Allemande Contemporaine*.

⁴¹⁶ PATTO, 1984.

⁴¹⁷ GALTON, 1869, *apud* SCHWARCZ, 2002, p. 60.

“adaptação” para o campo do saber psicológico e dos princípios evolucionistas de “variação”, “seleção” e “adaptação” para o estudo das capacidades humanas. Em 1865 sugere que a reprodução humana seja controlada, como forma de aperfeiçoamento da espécie. Para ele, as qualidades mentais seriam herdadas, tal como as físicas. Em 1883, cria o conceito de *eugenia*, como parte da higiene, compreendida como “higiene da raça”. Mesmo seu pensamento tendo inaugurado as idéias eugenistas,⁴¹⁸ considerava ainda prematuras as possibilidades de prescrição de medidas eugênicas, tendo em vista o pouco “desenvolvimento das leis da hereditariedade”.

Os equipamentos de medida criados por ele — os testes mentais — foram os precursores das escalas, baterias, testes de inteligência e personalidade e provas, que mais tarde viriam a se tornar os dispositivos de auxílio ao trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas. Assim, ao nome de Galton (em Londres no ano de 1880 do século XIX), juntamente com o de Binet (este em Paris em inícios do século XX) estão associados os discursos e às práticas não-discursivas produzidas no campo da psicologia ligada à orientação e seleção escolar e profissional - através do estudo e da mensuração das “faculdades mentais”. É importante destacar que, a emergência e construção da psicologia escolar — na sua vertente educacional — está associada aos estudos desenvolvidos por Galton.

O segundo nome ligado ao desenvolvimento da psicologia experimental é James Cattell; aluno de Galton e responsável pela divulgação dos testes psicológicos nos Estados Unidos, foi o primeiro psicólogo a usar o termo “teste mental”. Sua produção científica, voltada para os estudos sobre as associações mentais, a percepção, a estrutura da consciência e as diferenças individuais influenciaram significativamente a psicometria; seus discursos tiveram grande impacto sobre a psicologia educacional e sobre as práticas escolares, criando as condições para a utilização dos testes nas escolas — dispositivos úteis para a divisão das crianças em “normais” e “deficientes” e à classificação dos “bons” e “maus” alunos e alunas.⁴¹⁹ Contudo, o aperfeiçoamento desses mecanismos de eliminação vem com o conceito de QI, de C.M. Terman (1912), dispositivo de regulação mais “banalizado” entre os conceitos produzidos pela psicologia.

Uma invenção do século XIX — e que sobrevive ainda recentemente nas escolas — são as “classes especiais”; consideradas como a primeira experiência na área de reeducação,

⁴¹⁸ A eugenia é definida como a “ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana” (FERREIRA, Aurélio B.H. Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 1.4. Dezembro, 1994); a eugenia ou eugenética significa “boa raça” e relaciona-se ao controle e direção da evolução humana, nos aspectos físico e mental e ao aperfeiçoando da espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim (MOTA, 2003).

⁴¹⁹ MOTA, 2003.

foram introduzidas em 1898 na França por Claparède, professor de psicologia e François Neville, neurologista — mas “apenas para as crianças das escolas públicas que tinham retardo mental”. Claparède foi contemporâneo de Piaget e com ele trabalhou vários anos no *Instituto J. J. Rousseau*, onde desenvolveu pesquisas sobre a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar — ele, inclusive defendia a criação de classes especiais para os retardados e escolas especiais para os bem dotados, tendo proposto em 1922 a orientação profissional, “em nome de menor desperdício e menor desgaste individual e social.”⁴²⁰

Como será visto no próximo capítulo, ele tinha uma formação nitidamente biológica e foi um dos teóricos da Escola Nova e autor com grande inserção entre pedagogos e psicólogos. O importante a destacar neste momento é a relevância que a produção discursiva de Claparède teve para a fabricação de outros conceitos e visões de mundo e de infância atrelados à idéia das diferenças individuais no rendimento escolar e à necessidade de medi-las, de descobrir “quem são os retardados e os bem-dotados o mais precocemente possível”, ou seja, da aptidão ligada ao rendimento escolar como uma “disposição natural” — não mais vista como inata, mas resultante de uma predisposição, do exercício, da educação, da fatigabilidade e da afetividade.

Outro nome bastante divulgado no meio educacional brasileiro, foi Maria Montessori, psiquiatra italiana ligada aos estudos sobre a educação da infância na Europa. Seu discurso foi um dos primeiros a repercutir no movimento renovador: desenvolveu um método de aprendizagem para “crianças retardadas”. Seu método foi adaptado posteriormente para “crianças normais” e voltado para a “educação da vontade” e para a alfabetização — via estimulação dos órgãos dos sentidos. Os enunciados e conceitos vitalistas e da biologia, os modelos explicativos de evolução genético-funcional, a psicologia experimental e as teorias da hereditariedade, no aspecto relacionado à educação das “crianças anormais”, estão fortemente presentes na pedagogia de Montessori.

Foram essas mudanças nas relações de poder e na produção de saber ocorridas na modernidade, que tornaram possível a fabricação, distribuição e disseminação posterior dos testes verbais, não-verbais, coletivos etc, os quais foram úteis aos procedimentos de classificação, seleção e previsão sobre a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades.⁴²¹ Assim, em finais do século XIX, o grande desafio para o campo da psicologia era, portanto me-

⁴²⁰ MOTA, 2003, p. 49.

⁴²¹ PATTO, 1996.

dir as aptidões naturais. Esse processo de produção e disseminação dos testes psicológicos se amplia enormemente em inícios do século XX.

As consequências econômicas e sociais trazidas com o fim da Primeira Guerra são as condições políticas de possibilidade para a proliferação e uso dos testes — principalmente na escola — nas sociedades européias e norte-americanas, mas principalmente na França, onde foi criada a escala métrica de inteligência infantil por Binet e Simon;⁴²² momento em que ocorre a associação das dificuldades de aprendizagem a um *déficit* de inteligência. “Boa aprendizagem e inteligência formavam, portanto, um binômio muito firme, e qualquer fracasso se relacionava, automaticamente, com debilidade mental”.⁴²³ Esse quadro social e político das relações de poder possibilita o início de um processo de esquadramento da infância, no sentido de medição das capacidades dos escolares e sua classificação em “superdotados” e “subdotados”, para posterior separação em “salas especiais” ou salas “adequadas”, de acordo com seu nível intelectual.

Uma descontinuidade importante ocorreu em relação aos objetos da psicologia diferencial na década de vinte do século passado, com o deslocamento dos enunciados do campo “racial” (biológico) para o “cultural” (psicológico) — resultado da influência dos testes psicológicos, os quais demonstravam a inferioridade na *performance* intelectual de negros e de trabalhadores pobres — cuja centralidade anterior era demarcada pelos conceitos das teorias da antropologia cultural, ao tratar das desigualdades sociais. Esse deslocamento fica mais visível ao se considerar as afirmações de que, tais diferenças não resultavam “tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziriam crianças desajustadas e problemáticas”.⁴²⁴

O desenvolvimento das teorias psicológicas sobre as diferenças individuais de rendimento dos escolares, e a posterior criação e disseminação de instrumentos de medida das aptidões naturais, se constituem em marco importante, além de um meio para a justificação e legitimação científico dessas diferenças.

As produções discursivas da psicologia, ao nomear de “primitivos”, “rudes” e “atrasados” os contingentes das camadas populares — tomando como referencial a posição social dos estratos privilegiados da população e os resultados dos testes — legitimam os ideais burgueses e liberais de mobilidade social via escola e reforçam a crença de que os indivíduos

⁴²² Piaget é responsável também pela criação do conceito de “idade mental” em inícios do século XX.

⁴²³ O CAMPO, M.L.S. *et al.* O Processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 397.

⁴²⁴ PATTO, *op. cit.*, p. 45.

mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.⁴²⁵ Essas práticas sociais criam, portanto as condições para se legitimar determinados discursos de verdade e determinadas práticas no campo pedagógico envolvendo as crianças que estão fora dos padrões normativos e normalizadores de aprendizagem articulados pelo saber psicológico.

As tecnologias de governo da infância tiveram um desenvolvimento sem precedentes nos anos de 1920 do século XX, quando surgem os primeiros centros de reeducação para delinquentes infantis. Na Europa e nos E.U.A. é intensificada a criação de escolas particulares e de ensino individualizado para crianças com aprendizagem lenta. Para a “infância delinqüente” são criados a partir dos anos de 1920 do século XX, na França e nos EUA os centros de reeducação, paralelamente às escolas particulares e de ensino individualizado para a “infância anormal”, ou seja, crianças com problemas de “lentidão na aprendizagem”.

Na década seguinte, a essas formas de disciplinamento da infância vão se agregar os novos saberes no campo das ciências humanas: educadores, psicólogos e assistentes sociais vão interferir e delimitar as novas configurações no delineamento dos quadros que farão a diferenciação entre os “anormais” e os outros. Em 1930, a França cria os primeiros centros de orientação educacionais infantil formados por assistentes sociais, psicólogos, médicos e pedagogos. Esses discursos e práticas envolvendo as crianças com trajetórias minoritárias na escola chegam fortemente ao Brasil, na euforia do republicanismo, como será tratado a seguir.

3. 2. Discursos e práticas eugenistas no Brasil no campo da educação

O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento
em um século sua perspectiva, saída e solução.⁴²⁶

Desde a proclamação da República, a preocupação com a infância, sobretudo a infância a ser educada na escola, tem visibilidade nos discursos e nas práticas não-discursivas a partir de três elementos: o primeiro deles refere-se à retórica Iluminista e sua crença no poder do conhecimento e da razão; o segundo relaciona-se à instauração dos Estados Nacionais; e o terceiro, à necessidade de constituição de um Estado Nacional independente.⁴²⁷

⁴²⁵ PATTO, 1996, p. 45.

⁴²⁶ Fragmento do discurso proferido por João Batista Lacerda, Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, durante o *I Congresso Internacional das Raças*, em 1911.

⁴²⁷ PATTO, 1996.

No campo educacional, os embates por fatias de poder-saber se davam entre os paradigmas representados pelo positivismo de Augusto Comte — cujos seguidores se empenhavam em difundir a importância da instrução popular para a organização social e pelo liberalismo — cujas lutas se deram em duas frentes: pela obrigatoriedade do ensino elementar e pela liberdade de ensino em todos os graus para a iniciativa privada. Enquanto os positivistas defendiam que o Estado não possuía competência “espiritual” para determinar que todas as crianças freqüentassem a escola, já que essa seria uma responsabilidade da família, os liberais, representados por Rui Barbosa, defendiam a obrigatoriedade escolar como o único meio de se disciplinar a cultura política brasileira, desarmando “a rustiques deste futuro exército de eleitores, cuja ignorância pode ameaçar a nossa organização social e política”.⁴²⁸

Alguns autores e autoras ainda destacam uma terceira corrente — que se formou no Estado de São Paulo, mas que representa o perfil do pensamento hegemônico no Brasil — a qual reproduzia nos discursos e nas práticas não-discursivas o pensamento de Herbert Spencer, o evolucionismo filosófico e psicológico, segundo o qual o progresso seria um atributo inerente à própria evolução natural, que caminha das ordens mais simples para as mais complexas. Para este pensador, a educação também se definiria por um processo de mesma natureza: um processo evolutivo que se opera na marcha progressiva de cada ser humano, nos aspectos físico, mental e moral; assim, fazer progredir o indivíduo era fazer progredir a sociedade.⁴²⁹

Nesse cenário das relações de poder vem a ocorrer a desintegração dos sistemas tradicionais, como a estrutura econômica escravista, suporte da governamentalidade imperial, com as mudanças nas formas de relações de produção e do trabalho, com a adoção do trabalho assalariado, trazidas com o industrialismo; diversamente do período imperial, na República as diferenças entre os estratos sociais são mais demarcadas — cuja hegemonia era a burguesia agrária cafeeira durante toda a Primeira República. A emergência da burguesia é um processo posterior — junto com as classes médias urbanas — com o crescimento da industrialização e da urbanização. Nesse universo de práticas civilizatórias e de mudanças criam-se as condições de possibilidade de abertura para as discussões de temas considerados imprescindíveis para colocar o país no caminho da modernização, como a educação das massas, compreendida na época como sua desanalfabetização.⁴³⁰

⁴²⁸ DEGANE, Maria T. *Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na Primeira República*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. (Tese de Doutorado), 1973, p. 20.

⁴²⁹ TAVARES, Fausto A. R. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Universidade de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado).

⁴³⁰ Esse processo é arrefecido até a Primeira Guerra, quando tem início ao nacionalismo e patriotismo, sob as idéias *desenvolvimentistas* de crescimento industrial do país e da urbanização; essas mudanças fizeram renascer as discussões em torno da necessidade de educação da população, através das “ligas contra o analfabetismo” (GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998).

Os discursos sobre a infância, na perspectiva de formar uma nação têm um campo fértil nesse período, quando se inicia uma nova fase: à dispersão anterior segue-se um período de investimentos, no qual a “riqueza” e o “progresso” da nação são os dois eixos a partir dos quais os discursos são produzidos, articulando novas práticas de disciplinamento da infância no campo educacional. É durante esse tempo que se intensificam as problemáticas sociais, como a proliferação de doenças endêmicas, a elevação das taxas de mortalidade infantil e a delinquência juvenil, decorrentes do modo como foi sendo ocupado o espaço urbano, sem qualquer organização em um tempo em que a população era predominantemente rural e o processo migratório se intensificava.

O ideário republicano vem a fomentar a valorização da infância, significada como herdeira do novo regime que se instalava.⁴³¹ Essa idéia é parte do ideário do movimento caracterizado como “entusiasmo pela educação”, quando a escola elementar para o povo passou a ser vista como possibilidade para essas transformações.⁴³² É nesse cenário de mudanças nas relações de poder e nas formas de sociabilidade, que se intensificam as preocupações com a infância, principalmente a infância “vadia”, “ignorante” e “pobre”, processo circularmente ligado à emergência de esquadramento da população de modo geral e da infância em particular, pela medicina social.⁴³³

Esse cenário era propício ao acolhimento eufórico das teorias racistas do século XIX, — sobretudo nas instituições de ensino e pesquisa — as quais já não tinham tanta aceitação na Europa desde meados desse século. Schwarcz⁴³⁴ vai nos dizer da predominância dos discursos e das práticas não-discursivas racistas em várias instituições que lhes dão suporte: a frenologia nos museus etnográficos, a leitura dos germânicos da Escola de Recife, a crítica liberal da Escola de Direito paulista, a leitura católico-evolucionista dos institutos de história e geografia e a orientação eugênica das faculdades de Medicina. Momento em que as teorias positivo-evolucionistas passam a ter visibilidade e dizibilidade no Brasil, através dos paradigmas raciais de análise, os quais eram funcionais para a legitimação do estabelecimento das diferenças sociais, fundamentais nesse período de redefinição de rumos no país.

⁴³¹ Sobre as mudanças no ideário e na organização do ensino na passagem do Império para a República, ver: Chagas, Martha M. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989 e Fávero, Osmar (org). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

⁴³² GHIRALDELLI JR, 1998.

⁴³³ Sobre as políticas de controle social, consultar: VARELLA, Carlos Bush. *Da instrução ao vagabundo, ao enjeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinqüente*: meios de torná-la efectiva. (Discurso pronunciado na Escola Pública da Glória). Rio de Janeiro: Typografia de Hipólito Porto, 1874; CARVALHO, Carlos L. de. *Educação da infância desamparada*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883; CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁴³⁴ SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

A eugenia se referia, no início, à aplicação de “boas práticas de melhoramento” ao aprimoramento da espécie humana. Foi, desde o início, uma concepção afirmativa da normatividade da higiene para ajustar a vida social das populações urbanas, ampliando consideravelmente esse campo discursivo e suas práticas. Inclusive as práticas da eugenia envolviam dispositivos utilizados pelos higienistas, como o ordenamento do meio ambiente, as intervenções sobre a família, em vários aspectos, como condições de habitação, saúde, hábitos alimentares etc.⁴³⁵

Foram significativas as produções discursivas e as práticas eugenistas, como os discursos em defesa do branqueamento da raça como medida eugênica — quando a mistura das raças era vista como “uma ameaça à higidez da espécie e aos destinos do povo brasileiro”. Contudo, essas teorias tiveram também rejeições por aqueles que compreendiam que, a interpretação negativa da mestiçagem inviabilizaria um projeto nacional. O que veio a ocorrer a partir daí foi uma acomodação das diversas perspectivas teóricas construídas, a partir tanto da aceitação da existência de diferenças humanas inatas, como do elogio do cruzamento.⁴³⁶

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a idéia de que a humanidade era uma.⁴³⁷

Os discursos de verdade constituídos por essas ciências, sobretudo no que interessa à presente discussão, àqueles vinculados à teoria evolucionista de Darwin, são transpostos para o Brasil para as relações sociais, sob a forma do que se tem denominado “darwinismo social”, no qual está explícita a idéia da necessidade de proteção da raça da “degeneração”, quando a mestiçagem era vista como fator explicativo para o atraso ou uma possível inviabilidade da nação. Em 1865, o naturalista francês Louis Agassiz ao retornar aos Estados Unidos, dizia em sua narrativa sobre sua passagem pelo Brasil:

Qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.⁴³⁸

⁴³⁵ SCHWARCZ, 2003.

⁴³⁶ SCHWARCZ, *Loc. cit.*

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 18.

⁴³⁸ AGASSIZ, Louise. *A journey in Brazil*. Boston: 1868, apud SCHWARCZ, 2002.

Esses discursos são mais enfáticos quando tratam das crianças negras e trabalhadoras, vistas como “um selvagem entre os selvagens pelo seu modo de vida, sua escassa alimentação e o deplorável meio em que vive”. As narrativas de viajantes se constituem em documentos importantes nesse sentido. Vislumbro dois fragmentos desses discursos: no primeiro deles o autor se refere à não diferenciação dos comportamentos sociais em relação à venda de crianças estrangeiras — “escravos brancos” — e crianças negras:

“Apesar” de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura nos seus modos que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos “mesmos” sentimentos e da mesma natureza das nossas filhas [...] a criança que por acaso recebia de mim os presentes, pegava-os tão delicadamente, olhava para mim com tanta gratidão e os distribuía de maneira tão generosa que eu não podia deixar de achar que Deus tinha dado a eles, como uma “compensação por sua pele escura”, uma dose acima do comum de amáveis qualidades humanas.⁴³⁹

No outro texto, o viajante Thomas Lino d’Assumpção trata do comportamento das escravas na labuta com as crianças brancas, filhos de suas amas:

Suportam com uma coragem admirável os caprichos destas, os berros, as longas noites em que os choros as não deixam dormir, sem uma queixa e com uma paciência bestial, que faz crer que a criança está no colo dum “autômato que adquiriu a qualidade de mulher”, “menos a alma”. [...] representariam uma conquista do gênio do homem, se não fossem uma “prova da inferioridade da espécie”. A cabra substitui a mamadeira, a negra substitui a cabra, só a branca substitui a mãe.⁴⁴⁰

Os anos entre 1870 e 1880 são considerados de grande relevância para as transformações que vieram a ocorrer nas relações de poder; com os movimentos nacionalistas, os discursos científicos sobre as características psicológicas do povo brasileiro e o caráter nacional passam a ser descritos em diversos campos do saber tomando como referencial essas teorias, compatibilizadas com o ideário liberalista. Se no período imperial, a antropologia legitimava o assujeitamento dos estratos não-brancos da população através de explicações evolucionistas pelas diferenças entre as raças — cujos enunciados justificavam a sua inferioridade — com o fim da escravidão e o novo ordenamento da governamentalidade republicana, vai ocorrer uma descontinuidade em relação à atribuição de sentido para essa suposta inferiorida-

⁴³⁹ ROBERT WALSH, 1828, apud LEITE, Miriam L.M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 27, (grifos meus).

⁴⁴⁰ THOMAS LINO D’ASSUMPÇÃO, 1876, apud LEITE, 1997, p. 30 (grifos meus).

de, quando esta passa a justificar as diferenças nas condições subalternas ocupadas por esses estratos sociais formados por indivíduos não-brancos.

É assim que, liberalismo e racismo, aparentemente contraditórios, se unem como dispositivos teóricos explicativos para as diferenças raciais: “o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; e o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular”.⁴⁴¹ . Contudo, o acontecimento no campo educacional que deu maior visibilidade aos discursos eugenistas no Brasil foi a *I Conferência Brasileira de Educação*.

A importância que vejo em tomar o referido texto como foco da análise, é que o compreendo como um monumento que pode melhor representar e situar as configurações que vão se delineando no cenário brasileiro durante o período inicial da Primeira República (1889-1930), visto pelos estudiosos e estudiosas da educação como um dispositivo representativo do período áureo de incremento de novas políticas em âmbitos diversos da sociedade. Os discursos da *I Conferência* enunciam e capilarizam a constituição de novos regimes de verdade no campo educacional e possibilitam compreender os anseios, as aspirações, as formas de pensar a educação e a infância na época; além do que as temáticas das teses apresentadas, como reflexo dos jogos de poder que articulavam as relações entre os estratos sociais dão visibilidade aos aspectos que a sociedade passava a definir como prioridades no redirecionamento das políticas educacionais e na construção de um projeto de educação nacional — o sistema nacional de educação, o qual só foi viabilizado na década de trinta do século XX.

As teses apresentadas naquele importante evento podem ser um bom começo para localizar na história educacional brasileira a formulação dos discursos sobre as crianças com histórias escolares minoritárias, segundo a perspectiva do *eugenismo*. Que crenças, que verdades esses discursos enunciavam e o que silenciavam? Intelectuais, professores do ensino primário, de escolas do ensino normal, médicos, engenheiros, diretores e diretoras de escolas e de faculdades, religiosos e políticos, interventores, todos falavam do lugar de patriotas ferrenhos em busca do “engrandecimento da grandeza da pátria que tanto estremecemos”.

No início do século XX, o Brasil republicano vivia a perspectiva de consolidação do Estado nacional e o problema de não ter um sistema nacional de educação. Muito para fazer, muitos problemas a atacar: as epidemias, a criação de mais escolas, a ampliação dos níveis de ensino, a transformação das escolas de ensino superior em Universidades. Os discursos

⁴⁴¹ SCHWARCZ, 2003, p. 14. Ela vai tratar ainda, das mudanças que ocorriam em diversos campos do saber, como nas ciências naturais, na sociologia, na literatura etc, caracterizando a “era da *sciencia*”, a partir da página 28.

sos no campo da educação fluíam com todas as colorações políticas, mas um elemento os unificava: a idéia da educação como “formação”, instrumento de educação das massas, valioso dispositivo de integração da nação ao mundo da ciência e à modernidade e corolário do seu progresso. Todas essas enunciações se fazem presentes no texto, através de inúmeras temáticas reveladoras das inquietações desses tempos de rupturas.

As teses foram distribuídas por comissões, assim especificadas: duas comissões de ensino primário; uma de ensino secundário, uma de educação higiênica, três comissões de teses gerais e uma de ensino superior. É interessante observar que, o maior número de teses tinha suas temáticas incluídas nos “temas gerais”, signo das diversas problemáticas que os educadores e a sociedade se colocavam naquele momento. As metáforas médicas constroem os sentidos dos textos, caracterizando-se por forte teor prescritivo e normatizador e apontam para uma semantização da educação inicialmente como maquinaria para a purificação e aperfeiçoamento da raça — branca, cristã e católica.

O que caracteriza os discursos é a regularidade nos enunciados, de uma “candente” preocupação com os pobres, “desvairados”, “promíscuos”, “irregulares”, necessitados de cuidados especiais. Daí a necessidade de criar programas de higienização e de eugeniação “para melhorar a própria vida, da família, da sociedade e da espécie”. Esses foram os elementos centrais da tese apresentada na abertura das solenidades, por um representante da Associação Brasileira de Educação (ABE), — a mais importante e reconhecida instituição no campo educacional na época — Belisario Penna:⁴⁴²

O tríplice enunciado desta tríplice finalidade biológica do homem basta para revelar o nosso descaso por ela, de que resulta a dolorosa condição de vida do povo brasileiro, e fazer ressaltar a importância capital da educação higiênica e eugênica popular, começada desde a escola primária, a fim de, por esse ensino fundamental, formarmos a consciência sanitária nacional, isto é, um estado de espírito coletivo consciente, convencido e firme, sobre a importância dos problemas higiênicos e eugênicos na vida do indivíduo e da sociedade. [...] Ao contrário, o seu concurso de indolentes [refere-se aos/as brasileiros/as], de depositários e propagadores de doenças e taras patológicas é o de contínua e progressiva degeneração da família, da sociedade e da espécie. [...] O psiquismo do homem, ao contrário, varia consideravelmente, na dependência imediata do meio físico, do exemplo, da imitação, da hereditariedade, da educação, do estado normal ou anormal das funções orgânicas. [...] O psiquismo entre os povos castigados pela doença, pela ignorância e pelos vícios pouco mais é, em geral, do que o instinto dos irracionais, disso resultando uma mentalidade coletiva caótica, inconsistente, passiva, sem as-

⁴⁴² PENNA, Belisario. Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar. MEC. *I Conferência Nacional de Educação*. Curitiba, 1927. COSTA, Maria J. F. F. da A.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. Brasília. INEP, 1997, p. 29-33.

piraões, sem crenças, sem ideais, sem rumo e sem capacidade para criar a consciência nacional.[...] Quem percorre o território brasileiro e observa a apavorante condição patológica do povo, com a mentalidade envolta nas trevas da ignorância e do vício alcoólico, quem atenta à anarquia mental das classes dirigentes chega finalmente à conclusão de que o trabalho improdutivo, a miséria econômica, a falência financeira e, pior ainda, a do caráter são conseqüências inevitáveis da doença multiforme e generalizada, da ignorância do povo, inapto, para cumprir a finalidade biológica do homem, para constituir uma mentalidade equilibrada e firmar a consciência nacional.[...] São verdades duras que precisam ser expostas sem rebuscos, para que mudemos de rumo, orientando a política para a valorização do homem, pela educação somatopsíquica, e a da terra, pelo saneamento e pelo seu retalhamento em colônias saneadas, fazendo da saúde um culto religioso, para que possam as novas gerações guiar o carro da Nação por uma estrada plana e suave de civilização, conquistada pelo trabalho livre e vitalizador de um povo dignificado pela saúde, apto para realizar a sua tríplice finalidade biológica e firmar solidamente a consciência nacional.⁴⁴³

Essa narrativa representa muito bem o regime de verdade de uma época e para diversos campos do saber: o autor trata de todos os conflitos que atravessavam a sociedade brasileira na década de vinte, nos quais têm visibilidade as teorias racistas, configuradas nas preocupações eugenistas e higiênicas, com viés nacionalista, psicológico e biológico em referência ao “povo brasileiro” e à educação. A campanha em defesa da assistência à infância tendo em vista o progresso da nação se constituiu, assim, no elemento catalisador das questões sociais, econômicas e políticas da época, e aparecem nas falas dos congressistas: “Se o seu solo é escasso em petróleo, ricos são os canaviais do Norte, e a cana, em vez de se transformar em álcool embrutecedor do povo, que se transforme em álcool motor das nossas fábricas e veículos”.⁴⁴⁴

Contudo, a positividade da produção desses mecanismos de regulação da infância parece ter sido — pela posição de autoridade que recobriam essas práticas sociais — a justificação e legitimação do acesso desigual das crianças de estratos sociais diversos aos bens culturais, a partir das diferenças raciais, por problemas psicológicos — em diversos âmbitos — e de rendimento na escola, sobretudo através dos enunciados da “aptidão”: “O cidadão que aprende a ler e a escrever por processos de ensino atrofiadores de suas aptidões não pode distinguir o erro da verdade, o vício da virtude, em suma, o amor do desamor, direitos para com a família e a pátria”.⁴⁴⁵

⁴⁴³ BELISARIO PENNA, 1927, p. 29-31.

⁴⁴⁴ GASPARINI, Isaura S. O Brasil carece da difusão do ensino popular da geografia. In: *I Conferência ...*, p. 41. (A autora representava o Rio de Janeiro, Distrito Federal).

⁴⁴⁵ PINHEIRO, Antonio T. Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras. In: *I Conferência...*, p. 34. (O autor representava a Escola Normal de Paranaguá, no Paraná).

Em relação a esses aspectos, as novas cartografias redesenhadas pelas mudanças que atingem todos os segmentos da escola aparecem em enunciados relacionados ao imigran- tismo e às mudanças trazidas com a crescente urbanização e que ainda mobilizam os educado- res presentes na *I Conferência*.⁴⁴⁶

Já tivemos oportunidade de observar o péssimo efeito do nosso ensino errado no espírito do homem do interior, do trabalhador rural. [...] Dentre nossos educandos, havia um rapaz de 16 anos, aparência de roceiro, vestindo-se mal, sem elegância, habituado que estava desde a infância à vida do campo na fazenda dos pais [...]. Criava e era esforçado, apaixonado plantador de al- godão [...]. Esse rapaz, que era de costumes simples, a conversar sempre a- cerca dos gados de sua fazenda, das safras de seus tabuleiros de algodão ve- lho [...] ainda plantados por seu avô, a me falar da vida que levava no cam- po, das vaquejadas, da sua coragem e perícia a derrubar bravíssimos garro- tes, tempos depois me falou que estava com vontade de estudar num dos co- légios da capital daquele Estado. Antes, já lhe notarmos certa anormalidade em seus hábitos e lhe acompanhávamos a transição para outras concepções da vida e do mundo. [...] reconhecemos perfeitamente a causa celular, a vesí- cula germinatória de tais pensamentos: o ensino errado que lhe dávamos no educandário. [...] Somente isso poderia ter influenciado a alma daquele ser- tanejo ignorante para que esposasse idéia tão extravagante e prejudicial a si, à família e, em verdade, à própria nação.⁴⁴⁷

Os enunciados desse discurso são fortemente preconceituosos e racistas, polari- zando as diferenças cidade/campo, apresentando a cidade e significado-a como o “outro”, o “civilizado” — portanto um parâmetro para se definir o modelo idealizado de educação — mesmo quando apresenta a cidade enfatizando aspectos negativos, como pode ser visto em outro fragmento da mesma tese acima citada:

E o sertanejo, ainda piscando do sono em que o surpreende a civilização ba- rulhenta e indiscreta, vai recebendo a assimilando a vida nova sem estar ab- solutamente preparado para isso. Daí o grande perigo nessa transição violen- ta. Esmaece uma população de costumes simples e ingênuos para florescer outra com os feios vícios de centros populosos, de civilização avariada.⁴⁴⁸

A disseminação das instituições de ensino e dos aparatos educacionais e correcio- nais vai possibilitar que a infância venha a tornar-se objeto de investigação pelos saberes e discursos, em campos distintos como a antropologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina e a

⁴⁴⁶ No texto que se segue, o autor se refere a um jovem da cidade de Patos “zona máter e genuína do vero sertão paraí- bano”.

⁴⁴⁷ ALENCAR, Renato. Antagonias da didática na unilateralidade do ensino. In: *I Conferência...*, p. 46. (O autor representava uma escola normal de Maceió).

⁴⁴⁸ ALENCAR, in: *I Conferência ...*, p. 63.

jurisprudência. Pode-se dizer que ocorre uma super especialização em relação à infância, principalmente no campo médico e antropológico, quando se intensificam os estudos sobre as raças, a saúde física e moral, cujo efeito mais imediato é a invasão desses saberes no espaço privado da casa e da família, mas, sobretudo nos discursos e nas práticas educacionais, normalizando os comportamentos. Essa tendência tem visibilidade em um dos discursos da *I Conferência*:

Começa aí a responsabilidade da Pedagogia. É preciso guiar a tenra plantinha, para que ela não torça, não degenera. [...] Recordaremos também aquele da Biologia, de que o homem deve ser um bom animal. [...] Quantos anos levará este trabalho? – perguntarão muitos. Levará vinte e oito anos, responderemos, de acordo com a Sociologia. [...] Assim é o homem na vida: sujeito a mil influências funestas, ele readquire, com a educação, a linha estrutural dos homens de bem. A civilização, como o cavalo, precisa de bridas, sem o que será como uma locomotiva disparada em busca do precipício. Que espécie de freio será esse com o poder de dominar essa máquina que se chama progresso? Sócrates chamava-a Filosofia. [...] a ciência da vida. Nós hoje, com o andar dos tempos, temos outra expressão mais moderna e mais adequada: chamamo-la Educação. Que é então educar? A Fisiologia e a Psicologia nos dão perfeitamente essa explicação. [...] A medicina, num clamor vitorioso, vai levando de vencida essas duas feras [o autor refere-se ao álcool e a sífilis] em alguns pontos do globo. No Brasil, porém, o fantasma levanta ainda impunemente a cabeça, zombando das autoridades e dos sábios. [...] Igualmente se tomará como postulado a negação da atenuante da embriaguez nos crimes comuns, devendo pleitear-se a retirada dessa atenuante do nosso Código Penal. [...] não será aprovado em Física o aluno que não demonstrar aqueles conhecimentos, ficando o professor obrigado a ministrá-los. [Refere-se o autor às informações sobre mecânica e eletricidade para melhor realizar as manobras de veículos]. Desde que a criança se move por suas próprias mãos, aprende a comer e a falar, está começando a idade da primeira educação. Esta pertence à mãe. É ela a melhor professora, e pena é que não acompanhe os passos do filho até o fim de suas carreiras de estudos. [...] Depois vem o jardim de infância, a escola primária, o colégio; a mãe, não podendo dar o ensino que ignora, entrega o filho a um educandário. Começa aí a responsabilidade da Pedagogia.⁴⁴⁹

No furor nacionalista e de formação de um “Estado realmente brasileiro”, uma preocupação corrente era o perfil do “povo brasileiro”, visto como em processo de formação. No campo das idéias, predominavam o desígnio liberal da igualdade formal e o princípio ra-

⁴⁴⁹ XAVIER, Lindolpho. Necessidades da pedagogia moderna. In: *I Conferência...*, p. 69 e segs. Uma das teses vai tratar das diferenças entre as crianças na escola a partir de uma classificação psicanalítica pessoal da autora (ou autor), a qual assim inicia o seu discurso: “Crianças inteligentes, crianças estúpidas; crianças aplicadas, crianças vadias; crianças quietas, crianças travessas”, para criticar as formas como os mestres “distinguem seus pequenos alunos”. Sua classificação dá conta da existência de diferentes tipos escolares: as crianças quietas, os tímidos, os impassíveis, os sonsos, os naturalmente travessos, os perversos, os agitados, os impulsivos, os emburrados, os reclamantes, os teimosos, os distraídos, os mentirosos e os medrosos. PORTO-CARRERO, J. P. O caráter do escolar, segundo a psicanálise. *I Conferência...*, p. 367-381.

cista de desigualdade entre os homens. É importante compreender que, os discursos das raças e as práticas discursivas e não-discursivas médico-higienistas são as condições de possibilidade para a emergência do pensamento eugênico posterior, o qual veio a contribuir e fortalecer as intervenções higienistas.

No Brasil, as idéias eugenistas⁴⁵⁰ tiveram imediata aceitação, tendo em vista, sobretudo as idéias disseminadas na sociedade pelos discursos jurídicos — políticos e educacionais em defesa da construção de uma sociedade genuinamente brasileira. Os projetos higienistas e eugenistas tiveram na educação um dos seus principais pilares, quando em finais do século XIX se inicia um intenso esquadramento da infância pelo saber médico, o qual permanece até a década de trinta do século XX. Na Seção de Higiene e Educação Física da *I Conferência*, o seu representante acentua a importância das intervenções higiênicas e eugenistas:

Que importa o progressivo aumento da população, onde a maioria é constituída de parasitas da minoria? Onde a doença endêmica multiforme, a ignorância e o alcoolismo transformam o povo num rebanho *sui generis*, sem o raciocínio esclarecido do homem fisiologicamente normal e educado, nem o instinto apurado do irracional? [...] Da incapacidade biofísica do povo brasileiro resulta o trabalho escravizado e improdutivo, a miséria econômica, a falência financeira, a do caráter das elites e uma mentalidade coletiva caótica, inconsistente, passiva, sem aspirações, sem ideais, sem rumo e sem aptidão para criar a consciência nacional. [...] Impõe-se, portanto, a primazia da educação higiênica e eugênica na escola e no lar, como medida fundamental para a formação de uma mentalidade equilibrada e de uma consciência sanitária, isto é, de um espírito nacional absolutamente compenetrado do valor inestimável da prática dos preceitos da higiene e da eugenia, como indispensáveis à prosperidade individual, da família, da sociedade e da espécie⁴⁵¹.

Não somente as crianças, mas a família, não ficou impune à colonização dos saberes da medicina higiênica e da eugenia. A família é invadida pelo saber e pelos enunciados médico-higienista e eugenistas da inferioridade das raças, que querem perscrutá-la, conhecê-la e estudá-la para poder prescrever, detalhar sobre seus comportamentos, e de como criar e educar os filhos, a partir de normas estabelecidas de controle e regulação. Para isso contará com a filantropia, com a assistência social, através da escola e do internato. De início, uma intervenção no corpo doente moralmente, no corpo a ser defendido dos males da civilização, para depois esse sentido ser deslocado para o corpo físico, o corpo a ser submetido ao trabalho.

⁴⁵⁰ Para saber mais detalhadamente sobre os objetivos eugênicos que se buscava atingir no Brasil, ver: MOTA, 2003, p. 15.

⁴⁵¹ BELISARIO PENNA, *op. cit.*, p. 88.

O importante a destacar é que, a intervenção do saber médico, ao querer ter sobre sua responsabilidade e legitimidade uma intervenção científica sobre a infância, traz para seu campo discursivo e prático o campo educacional escolar; ou seja, possibilita que se processe um deslocamento dos enunciados sanitaristas para os enunciados ligados ao campo intelectual, tendo influenciado enormemente os fundamentos da pedagogia científica.⁴⁵²

Esses saberes e as práticas que lhes davam suporte possibilitam a produção de novos discursos e de novas práticas sociais, bem como de novos equipamentos de regulação da infância, mudando de forma radical a relação da criança com a família. Sob os preceitos da formação de raças superiores e do cidadão responsável pelo futuro da nação, as crianças eram protegidas das influências “nefastas” da família e submetidas a uma disciplina física e moral, estratégia utilizada para transformá-la no tipo ideal de adulto do republicanismo higienista e eugenista: o adulto saudável, responsável por si mesmo, possuidor de um corpo forte, asseado e regrado moral e sexualmente.

São essas condições culturais que vão possibilitar a produção de novas subjetividades infantis e novas formas de sociabilidade na sua relação com o adulto: a preocupação com a higiene, a moral e os bons costumes, principalmente em relação à educação. Sobre isso, Gondra destaca que “a higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retira do espaço privado — religioso ou familiar — o monopólio sobre a formação dos meninos e meninas”.⁴⁵³

Assim, de inexistente, como categoria social, a infância vai passar a ser problematizada. Já não mais se refere a uma massa amorfa, misturada e inseparável do adulto; necessário se faz esquadrihá-la para depois classificá-la e subjetivá-la em diferentes identidades infantis: “delinqüente”, “abandonada”, “viciosa”, “doente”, “ingênuos”, “enjeitados”, “expostos”, para as quais são criados inúmeros dispositivos de regulação; entre outros, a escola e o internato — este último, como espaço privilegiado para a nova ordem que se queria estabelecer em relação à educação higiênica das crianças e mecanismo ideal para se disseminar a idéia de saúde e limpeza, de modo a produzir corpos saudáveis e dóceis. Essa perspectiva aparece em um fragmento do *Atheneu*:

⁴⁵² Sobre esse aspecto das políticas higienistas e eugenistas é interessante observar as similaridades entre os processos vividos no Brasil oitocentista e em Portugal; neste último caso, através da leitura das produções da época, como as Teses de conclusão dos cursos de medicina. Ver FERREIRA, Antonio G. Higiene e controle médico da infância e da escola. *Cadernos CEDES*, v. 23, n. 59, abril, Campinas, 2003, p. 9-24.

⁴⁵³ GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 527.

A educação não faz almas: exercita-as [...] é a herança de sangue dos capazes da moralidade, felizes na loteria do destino. [...] O internato é útil; a existência agita-se como a peneira do garimpeiro: o que vale mais e o que vale menos, separam-se. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso como os que se perdem, a marca da condenação.⁴⁵⁴

Os expoentes dessas concepções racistas no Brasil, com diferenças de nuance e-nunciativa foram Sílvia Romero⁴⁵⁵ nos anos de 1870 e Raimundo Nina Rodrigues entre 1894 e 1905.⁴⁵⁶ É sob a influência dos discursos de pensadores como o conde Arthur de Gobineau, Taine, Comte, Spencer e Darwin, que Sílvia Romero, aliando as teorias racistas produzidas no campo biológico ao campo econômico, sob as perspectivas da propriedade e do trabalho, reafirma a superioridade das raças brancas e a inferioridade racial dos brasileiros: “Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo”.⁴⁵⁷ Considerando o negro como o último elo na escala etnográfica dos seres, sugere como alternativa para resolver o problema da inferioridade racial dos não-brancos, o branqueamento do povo através de sucessivas migrações. Portanto, o branqueamento da raça era viável com o índio e o português; o problema a ser equacionado era o negro, “a terceira raça básica de nossa formação, constituindo, então, a verdadeira tragédia da nossa desordem somática e psicológica”.⁴⁵⁸

A produção de Nina Rodrigues voltava-se para as teorizações de Spencer e o darwinismo social ao tratar da inferioridade racial de negros e mestiços, vistos como “ramos da raça branca”; considerava como característica dominante da raça negra a mentalidade infantil, para o que justificou um tratamento especial no Código Penal. Suas concepções tiveram forte influência sobre o pensamento e a produção de intelectuais como Euclides da Cunha, Paulo Prado e Arthur Ramos; este último, um de seus alunos criou no Rio de Janeiro clínicas e centros de higiene mental escolar e foi responsável por grande parte das produções no campo da psicologia educacional, sobretudo com estudos relacionados aos “problemas de aprendizagem” escolar, utilizando-se de conceitos da psicanálise. Propõe a mudança do conceito de “criança anormal” para o de “criança problema”, ou seja, um deslocamento das questões das

⁴⁵⁴ POMPEIA, 1999, p. 145.

⁴⁵⁵ Sílvia Romero era bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, representante da integração entre os pensamentos liberal e racista, “um abolicionista, republicano, evolucionista e imigrantista”.

⁴⁵⁶ Nina Rodrigues foi professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia, dando uma visibilidade maior aos aspectos biológicos das teorias racistas.

⁴⁵⁷ SÍLVIA ROMERO, *apud* MOREIRA LEITE, Dante. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1976, p. 185.

⁴⁵⁸ MOTA, 2003, p. 52. Essa citação é de autoria do sociólogo Oliveira Viana.

diferenças de personalidade do campo discursivo da hereditariedade para o “meio” — significado por ele como “ambiente familiar”; da importância da observação, da entrevista e da história de vida.⁴⁵⁹

Contudo, a diferença de pensamento entre Arthur e Nina Rodrigues, está na compreensão das diferenças individuais, que o primeiro discutia tomando como eixo a cultura, e seu mestre, às raças biologicamente inferiores. Defensor e adepto da psicanálise, Artur Ramos era crítico ferrenho da psicometria e do conceito de inteligência na compreensão do comportamento e seus desvios, como os problemas de rendimento escolar.⁴⁶⁰ Diz ele:

O heredologista apelaria para as famosas leis da herança e falaria em ‘taras’ e outras coisas; o psiquiatra puro faria diagnósticos pomposos, na classificação de uma ‘anormalidade’ ou ‘psicopatia’ qualquer; o testólogo apelaria para um atraso mental, visto ter achado um QI abaixo da média; no entanto, trata-se, e os casos estudados aparentemente o demonstravam, de “influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorramento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga em consequência de subnutrição e do trabalho... tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na escola e problemas de personalidade e de conduta” (Grifos do autor).⁴⁶¹

As produções discursivas com enunciados psicológicos emergem no campo médico, portanto em meados do século XIX, principalmente na Bahia e no Rio de Janeiro, nas Faculdades de Medicina, por ocasião da produção das teses de conclusão de curso. Contudo, essas produções se diferenciavam quanto ao acento que davam às questões envolvendo os estudos da “mente humana” e seus “desvios”, quando as doenças físicas e mentais eram significadas como uma ameaça à pureza da raça branca, ou seja, à higidez da espécie; ou seja, enquanto na Bahia a centralidade era os aspectos voltados para a criminologia, a psiquiatria forense e a higiene mental, num resgate da linha de pensamento de Lombroso, no Rio de Janeiro as investigações e as produções discursivas davam relevância aos enunciados neurofisiológicos, psicofisiológicos e neuropsiquiátricos.

O ponto em comum entre os estudiosos era a relação que estabeleciam entre a raça, o clima e a personalidade e a proposta de compreender o funcionamento do psiquismo pela vertente social e da intervenção da medicina social. Portanto, “compleição física, tipo

⁴⁵⁹ MOREIRA LEITE, 1976. Em 1934, Arthur Ramos publica *Educação e psicanálise* e em 1939, *A criança problema*, no qual trata de suas experiências à frente do Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais no Rio de Janeiro. Para esse cargo, Arthur Ramos foi nomeado por Anísio Teixeira, então secretário da Educação do Rio de Janeiro.

⁴⁶⁰ MOTA, 2003.

⁴⁶¹ ARTHUR RAMOS, *apud* PATTO, 1996, p. 82.

racial, traços morais, marcas de hereditariedade, ambiente familiar”⁴⁶² constituíam os signos das novas mudanças e dos deslocamentos efetuados nos modos de abordagem da infância.

Alguns autores e autoras⁴⁶³ tratam da importância da medicina social e da psiquiatria no Brasil para a compreensão do higienismo e do eugenismo, como práticas sociais, como discursos construídos em relações de poder que não lhes são extrínsecas, mas imanentes, cujos instrumentos de poder se relacionam:

A dimensão política é constitutiva da existência dos discursos [...] parte de um processo global que poderá ser melhor conhecido a partir de estudos setoriais, específicos, centrados em instrumento de poder nascidos, muitas vezes fora dos aparelhos de Estado, mas que desempenharam um papel decisivo para sua própria transformação [...] técnicas que foram, pouco a pouco, se deslocando de seu solo originário até impregnar outros saberes e outras práticas”.⁴⁶⁴

Esses autores vão mostrar como a medicina no início do século XX se estabeleceu na sociedade através da higiene pública, diferentemente de outros momentos anteriores à história de sua emergência e de sua prática, “momentos de ruptura, de constituição de novos conceitos, novos objetos, novas formas de institucionalização”,⁴⁶⁵ quando os discursos e as práticas médicas, estavam atrelados ao poder real — na Colônia, por exemplo, quando inexistia a preocupação em organizar o espaço social visando impedir doenças ou aumentar o nível de saúde da população — mas no sentido de sua regulamentação e inspeção, portanto uma ligação mais jurídica. Portanto, antes da metade do século XIX, o poder médico não se exerce com relação à sociedade para organizar medidas de controle do espaço social, visando melhores condições de saúde ou resolver as causas das doenças; “seu objetivo não é a sociedade em geral, mas a própria medicina”, como forma de garantir para essa prática social o espaço da doença.⁴⁶⁶

⁴⁶² CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (Org.) *História nacional da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1999 g, p. 273.

⁴⁶³ MACHADO, Roberto *et al.* *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978; COSTA, Jurandir F. *História da psiquiatria no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Documentário, 1976; COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

⁴⁶⁴ MACHADO, 1978, p. 12-13.

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 18.

⁴⁶⁶ Sobre esse aspecto da medicina como prática, cujo disciplinamento exacerbado sobre a população estava relacionado mais a uma necessidade de ocupação e legitimidade de um espaço nas relações de poder-saber, ver: GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550; MACHADO, Roberto *et al.* *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978; COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 282 p.

O que estabeleceu a ruptura entre a modalidade médico-higiênica jurídica,⁴⁶⁷ para a medicina social e a higiene pública da modernidade foi a criação do hospital, o qual de início não foi pensado como um mecanismo para se obter a cura e produzir saúde: “A assistência hospitalar é menos uma assistência à doença do que à miséria, situando-se em uma ação caritativa mais ampla que inclui crianças abandonadas, indigentes e prisioneiros”.⁴⁶⁸ Prática que muda quando ocorre a inscrição da doença em uma perspectiva social mais ampla e quando se encontra nas instituições médicas e nos aparelhos de Estado a relação entre saúde e sociedade, inaugurando duas características da medicina: “a penetração da medicina na sociedade, que incorpora o meio urbano como alvo da reflexão e da prática médicas, e a situação da medicina como apoio científico indispensável ao exercício de poder do Estado”.⁴⁶⁹

É a medicina do século XIX — com seus novos modos de atuação sobre novos objetos e como um dos suportes fundamentais do governo moderno — que fará decorrer sua pertinência política de outro tipo de condições: os princípios universais da razão, da ciência e do progresso. [...] A higiene será um tipo de intervenção característica de uma medicina que coloca em primeiro plano a questão de sua função social; que produz conceitos e programas de ação através de que a sociedade aparece como o novo objeto de suas atribuições e a saúde dos indivíduos e das populações deixa de significar unicamente a luta contra a doença para se tornar o correlato de um modelo médico-político de controle contínuo.⁴⁷⁰

Nesse aspecto, também foi importante a emergência da Psiquiatria, cujo discurso hegemônico dava visibilidade à crença de que

o Brasil degradava-se moral e socialmente por causa dos vícios, da ociosidade e da miscigenação racial do povo brasileiro. [...] A prevenção eugênica destinava-se a criar um indivíduo brasileiro mentalmente sadio. Mas este indivíduo não era um indivíduo qualquer. Ele deveria ser branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e anti-liberal.⁴⁷¹

⁴⁶⁷ A centralidade das intervenções da medicina na Colônia era a *sujeira* ou a *limpeza da cidade*, envolvendo os animais e a água, o comércio de alimentos, o porto e o próprio exercício da profissão médica, como fatores ligados ao quadro da política metropolitana em torno do maior controle comercial e militar da Colônia - inclusive a diminuição da mão-de-obra devido as constantes epidemias - “na medida em que se articula com a defesa da riqueza e do território em que ela é produzida [...] a questão da limpeza nunca aparece como tema de um saber que localiza, nomeia, circunscreve e analisa seu objeto para que a intervenção e a conseqüente transformação possam se exercer [...] não se constitui como objeto passível de sofrer uma intervenção que signifique não o conserto, a restauração, mas a transformação” (COSTA, 1983, p. 43-48).

⁴⁶⁸ MACHADO, 1978, p. 72.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, p. 155.

⁴⁷⁰ COSTA, 1983, p. 38-53.

⁴⁷¹ MACHADO, 1978, p. 16.

A função da medicina social aparece então, associada ao poder a serviço do “progresso”, como dispositivo com competência para orientar racionalmente a ação transformadora da sociedade, e orientá-la em direção à civilização. A atuação da higiene se dava em três frentes: ao nível individual (estudo da evolução do indivíduo e de suas capacidades mensuráveis e aos cuidados corporais); do meio (estudo do solo, da água, do ar e da habitação); e da higiene pública (o estudo das populações, nos aspectos etnográficos e estatísticos), incluindo aqui questões da eugenia, como a puericultura e na luta para arrefecer as doenças transmissíveis e o alcoolismo.⁴⁷²

Nesse cenário marcado por inúmeras dificuldades em pôr em prática as medidas de higienização pública, a cidade aparece como objeto e até mesmo como produto de uma estratégia de controle, motivado pela ameaça de dois tipos: a guerra e a peste. A cidade passa a ser o espaço vital para o novo ordenamento social e para as mudanças das formas de regulação da população, para as novas atribuições de sentidos para a vida em sociedade de modo geral e produção de novas subjetividades. “Instrumento político de intervenção tão lucidamente entrevisto para ordenar uma população caótica, preguiçosa e devassa”, mas cujo caráter, segundo o Marquês do Lavradio,⁴⁷³ “é humilde e obediente”, apesar de terem “furos que logo se abatem, de vaidade e elevação”.⁴⁷⁴

Surge daí a percepção negativa da ociosidade e da vadiagem como parte integrante do mecanismo administrativo e a necessidade de controle, através de medidas regenerativas, como a reclusão desses indivíduos nas casas de correção, onde aprendiam um ofício para “depois casarem, ganharem terras, moradia, gado e instrumentos agrícolas, opondo, deste modo, ao isolamento arbitrário e espontâneo, o isolamento que recupera para integrar e produzir”.⁴⁷⁵ Foram esses processos de transformação das relações de poder e de regulação sobre a sociedade, as condições de possibilidade para que no século XIX viesse a ocorrer a medicalização da sociedade. Esta se refere à intervenção sem fronteiras da medicina sobre a vida em sociedade, de modo a debelar o perigo urbano, propondo um programa normalizador do indivíduo e da população:

uma nova tecnologia de poder capaz de controlar os indivíduos e as populações tornando-os produtivos ao mesmo tempo que inofensivos; é a descoberta de que, com o objetivo de realizar uma sociedade sadia, a medicina social esteve, desde a sua constituição, ligada ao projeto de transformação do deviante — sejam quais forem as especificidades que ele apresente — em um ser normalizado.⁴⁷⁶

⁴⁷² MOTA, 2003.

⁴⁷³ O seu Vice-Reinado, de 1769 à 1779, caracterizou-se pela defesa ferrenha à intervenção na cidade para garantir a segurança contra os “vadios”.

⁴⁷⁴ COSTA, 1976, p. 119.

⁴⁷⁵ *Ibidem*, p. 113.

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p. 156.

Essas transformações nas configurações das relações de poder têm como efeito mudanças substanciais nas relações nos espaços públicos e privados e nos modos de sociabilidade, quando os padrões culturais passam por mudanças significativas: o núcleo familiar torna-se restrito sem as figuras dos escravos, e a busca de refinamento e distinção burgueses passam a ser um traço almejado pelas famílias, sobretudo em relação à educação dos filhos. A referência burguesa de formação dos filhos é que possibilita que cada vez mais passe a ter visibilidade nas relações sociais, às questões que envolvem o universo psicológico dos indivíduos — e entre eles no espaço familiar — símbolo e resultado dos conflitos que emergem com essas rupturas em amplos aspectos da vida em sociedade.

A família tem uma importância fundamental como instituição higiênica por excelência; nesse sentido, vai ocorrer um deslocamento do seu significado como “ciência de acordo com o amor materno — têm ambos a missão de conservar os meninos débeis e de os igualar, se é possível, aos fortes”⁴⁷⁷ — ao entrar em cena a cientificação da escola, a partir de meados do século XIX com a intervenção da medicina social, caracterizada por Costa como o deslocamento da “família colonial” para a “família colonizada” — no caso, pelo saber médico.⁴⁷⁸

Mudanças ligadas à chegada ao Brasil dos costumes citadinos introduzidos pela corte portuguesa, ou seja, quando a infância passa a ser uma questão de Estado, “quando as propostas que, insistentemente, preconizavam a necessidade do governo assumir o papel de pais das crianças pobres brasileiras — o que efetivamente minava a estabilidade e a legitimidade dos genitores, especialmente a figura paterna, substituídos pelo poder público”.⁴⁷⁹ Um tipo de medicina, na qual se estabelece uma relação de causalidade entre saúde e sociedade, e uma nova maneira da medicina se relacionar com o Estado, foram fundamentais para a produção de um novo tipo de indivíduo e de população necessário e funcional para a sociedade capitalista — mesmo antes das grandes transformações nas formas de produção trazidas com a industrialização.

⁴⁷⁷ Antenor Augusto Ribeiro Guimarães. *Higiene dos colégios*. (Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1858), *apud* MACHADO *et al.*, 1978, p. 297.

⁴⁷⁸ Essa questão é bem colocada na sociologia de Jurandir Freire Costa, no livro *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983; e na literatura, por Gilberto Freyre, na obra *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 2.3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

⁴⁷⁹ WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 1999. V. 19, nº 37, 103-124, p. 114. Para melhor compreender a desterritorialização da família patriarcal, ver ALBUQUERQUE JR. Durval M. A edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades: o diálogo entre três homens: Graciliano, Foucault e Deleuze. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; e, mais particularizado para o Nordeste, ver: ALBUQUERQUE JR. Durval M. A invenção do patriarcalismo. In: ALBUQUERQUE JR. Durval M. *Nordestino: uma invenção do falo*. Maceió: Catavento, 2003.

Segundo Costa “foi a partir da terceira década do século XIX que a família é desqualificada para garantir a proteção da infância e dos adultos no sentido moral, intelectual e sexual — no contexto sanitário e demográfico particular da época, quando os índices de mortalidade infantil e as condições precárias de saúde dos adultos começaram a se constituir como problemas sociais”.⁴⁸⁰ Para ele, foi também pretendendo “salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene se insinuou na intimidade de suas vidas”. Essa influência da higiene sobre a vida familiar — através da imposição da educação física foi enormemente divulgada nas escolas, através dos manuais de higiene que davam visibilidade ao ensino da “depuração racial”.

Os elos que uniam a cadeia das gerações só foram criados quando a família dispôs da representação da criança como matriz físico-emocional do adulto. Por meio das noções de evolução, diferenciação e gradação, heterogeneidade e continuidade conciliaram-se. A família pôde, então, ver na criança e no adulto o mesmo e o outro. Daquele momento em diante os papéis invertem-se: a criança passa a determinar a função e o valor do filho.⁴⁸¹

Uma disciplina bastante discutida na época, como equipamento curricular importante para a formação da infância higienizada, e cuja visibilidade é acentuada durante a *I Conferência* diz respeito à criação dos cursos de ginástica, causando grande polêmica nas discussões entre os educadores — o que ocorria desde os anos de 1860 e 1870 entre os educadores, as famílias e alunos, sendo suspenso por vários anos — como pode ser visto no discurso da tese a seguir:

Ginástica, dança e outros começam na idade escolar e continuam em voga, com a maior aceitação na sociedade; e os esportes vão exigindo cada vez menos roupa, para que não sejam tolhidos os movimentos, e a moral leiga não acha mal em que se banhem juntos todos os meninos, de todas as idades, nus, porque assim, sendo uma coisa natural e a curiosidade não ficando aguçada, a criança não vê malícia — moral leiga, moral de princípios pervertedores, sob a capa de muita ingenuidade. [...] Não sou contra o esporte — seria absurdo não desejar, entre os nossos patrícios, “a alma sã num corpo sã” — mas, da moral depende muito a saúde do corpo, senão completamente o corpo se atirará aos mais tristes desatinos, entregue a uma alma doente; [...] Parece-me que o esporte moderno se por vezes cogita da saúde mais ainda visa à estética (voltamos ao paganismo) e prepara o corpo para todas as seduções... a dança... os bailados... o andar das moças... Estarei enganada? Estarei encarando a atualidade com pessimismo?⁴⁸²

⁴⁸⁰ COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 12.

⁴⁸¹ *Ibidem*, p. 162.

⁴⁸² MARTINS, Amélia de R. Uma palavra de atualidade. *I Conferência...*, p. 155.

O esquadramento da cidade projetado e executado pela medicina são as condições sócio-políticas que possibilitaram os processos de intervenções higiênicas nas instituições, naquele momento vistas como “grandes estabelecimentos”, *locus* privilegiados para viabilizar o funcionamento urbano, tendo em vista a complexidade crescente da vida social. Esses espaços de regulação higiênica foram hospitais, escolas, cemitérios, fábricas, prisões, hospícios, etc. Eram comuns as mudanças sucessivas dos métodos de internação para as crianças e adolescentes, num constante deslocamento dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, o que dificultava as possibilidades de mudança nas “condições de reprodução do abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais [...]”.⁴⁸³

Quanto ao espaço escolar e o sistema de ensino, as políticas de governo do Estado da época privilegiavam o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário. No plano pedagógico escolar predominava a pedagogia jesuítica — do *Ratio Studiorum*, sobretudo o pensamento religioso católico oficial de Tomás de Aquino, pautada na emulação, com uma hierarquização fortemente demarcada dos escolares, baseada na obediência e na meritocracia — e a pedagogia tradicional, composta das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs.

As mudanças operadas em relação ao governo da infância vão ser subjetivadas e produzidas em discurso, definindo as novas identidades que emergem a partir daí; assim, a ligação entre criança e escola é então estabelecida, indissociável, acontecimento que tem como efeito, a proliferação de instituições públicas e privadas. Processo que é intensificado nas primeiras três décadas da República, quando a autonomia constitucional dos Estados possibilita e incentiva a políticas de instrução e educação, sobretudo no ensino primário e secundário — sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul — sob a crença inabalável no poder modelador da educação e da escola.⁴⁸⁴

Para a presente discussão, interessa saber como as práticas de higienização, sob o ordenamento dos saberes eugenistas e os mesmos critérios de intervenção utilizados no trato com a cidade adentraram o espaço escolar e perscrutaram a infância, definindo os espaços de convivência e as formas de relação que ali se estabeleceram. Duas preocupações da época eram, primeiro a localização desses espaços, vistos como insalubres, possíveis focos de epidemias e contágios; a segunda preocupação era a própria organização interna dessas institui-

⁴⁸³ PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIOR, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002 d, p. 348.

⁴⁸⁴ Cf. SCHUELER, Alessandra F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a república. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 37, p. 59-84, 1999.

ções, criticada pelos higienistas pela distribuição desordenada, “irracional e não-classificada”, da população.

As críticas da medicina social da época eram voltadas às condições desfavoráveis que impediam o “desenvolvimento sadio” dos escolares, — daí que o foco de atenção era a casa, os colégios e a mãe. Estas condições se referiam tanto ao interior da escola e da casa, como aos indivíduos. O cuidado higiênico caracterizava-se pela minúcia, pela economia do detalhe: tudo era preciso averiguar, selecionar, classificar, separar, controlar; isso não somente em relação às questões físicas, mas morais: era preciso evitar as escolas próximas a locais impróprios, onde as crianças e adolescentes estariam expostos/as à “emanações mórbidas que infectam o ar, como os hospitais ou à “cenas obscenas”, como os quartéis.⁴⁸⁵ Outra preocupação eram as doenças adquiridas na escola, como miopia, ambliopia, astenopia, problemas na coluna vertebral e raquitismo, algumas dessas atribuídas à arquitetura e ao mobiliário, que não levavam em consideração as condições satisfatórias para a leitura e a escrita, e os compêndios e manuais de leitura, que produziam cansaço nas crianças.⁴⁸⁶

Esse autor destaca a obra de Rui Barbosa — articulador das idéias da higiene escolar no Brasil — *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, de 1882, na qual faz um extenso parecer sobre as condições ótimas de realização da instrução:

Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que ‘nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo’, desde a exposição da escola, a sua orientação, até o número, o tamanho, a colocação das janelas; desde a qualidade do material até as dimensões das portas, as condições de isolamento das escadas, a forma curvilínea ou angular dos cantos; desde o ginásio que, nos países onde a educação comum está racionalmente organizada, como a Suíça e a Holanda, existe em todas as escolas rurais e urbanas, e de todas as escolas constitui parte essencial, desde o pátio de recreio com 5 ou 6 metros superficiais para cada aluno e o avarandado coberto para os dias de intempérie, com 1 metro, pelo menos, por criança, até a extensão, à situação e à inclinação da pedra no recinto da classe; desde a distribuição do tempo e a duração dos recreios; desde a luz e o ar até à temperatura; tudo no regimen da higiene escolar, está subordinado às leis científicas, cuja infração vitima as gerações novas, e fere o país no primeiro de seus interesses: a vitalidade da raça que o povoa.⁴⁸⁷

⁴⁸⁵ MACHADO *et al.*, 1978, p. 296. Esses autores destacam a importância que é dada ao ar nos discursos da medicina social, seja em relação ao espaço estrito escolar, seja em relação aos dormitórios.

⁴⁸⁶ GONDRA, 2003.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 533.

Um aspecto que chama a atenção nos discursos da época, e que parece um paradoxo — quando seus enunciados davam visibilidade à necessidade de desenvolvimento, de progresso, e de formação de um Estado nacional — é que nesses discursos o destaque maior é para o corpo, para as condições físicas e morais das crianças, muito mais do que para o aspecto intelectual: “instruir e moralizar”, segundo Rui Barbosa; e os exercícios ginásticos se constituíam na atividade de higienização por excelência.

É curioso nesse sentido, que, mesmo as recomendações e orientações de leitura — outra atividade defendida pelos higienistas — tinham seus conteúdos voltados para questões físicas — ligadas a aspectos racistas. Gondra resume bem o quadro da época, ao dizer que “uma escola e uma sociedade higienizada, enfim, uma sociedade civilizada na medida em que se acreditava [...] na escola como ‘officina da nacionalidade’, já que seria nela que se forjaria ‘a tempera de ações dos povos que conduzem à civilização’”.⁴⁸⁸

Contudo, nesses discursos, mais do que as condições arquitetônicas das escolas, as atenções higiênicas predominavam sobre o estudante. Desde o momento da matrícula, se exerce sobre eles um intenso controle, realizado por uma inspeção física e moral individualizada e individualizadora: perscruta-se sobre sua saúde, a regularidade da vacinação, etc. Já dentro da escola, o estudante é submetido a uma triagem, que o classifica de acordo com a idade e os grupos formados são submetidos ao disciplinamento de um inspetor vigilante em relação ao asseio e ao comportamento dos alunos. Esse esquadrinhamento minucioso da infância e da adolescência vai ordenar a arquitetura e a localização das escolas, de acordo com os diversos temperamentos:

Estes colégios-hospitais estariam situados em regiões secas e doces para o sanguíneo, em montanhas de ar vivo e frio para os linfáticos, em lugares rudes e montanhosos para os nervosos. [...] O dia e a noite são objeto de controle, de vigilância, são momentos detalhadamente esquadrinhados. Nada deve escapar [...]. Programa a ser seguido, articulação de um minucioso controle e de uma minuciosa construção do corpo e da moral dos estudantes [...]. Regime que deve enfrentar duas desordens: a desobediência e a masturbação.⁴⁸⁹

Os manuais de higiene divulgados nas escolas davam visibilidade à necessidade de intervenções voltadas para a garantia da “depuração da raça”. Como pode ser percebido de um fragmento de texto da década de setenta do século XIX:

⁴⁸⁸ GONDRA, 2003, p. 544, (grifos do autor).

⁴⁸⁹ MACHADO *et al.*, 1978 p. 302-303. Sobre o onanismo como categoria do “anormal”, ver FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 c.

Educando-se as crianças a conhecer os fatores que perturbariam as condições da boa saúde, a interdição de todos os tuberculosos, epiléticos, loucos, impedindo a procriação em defesa dos interesses da raça, da família e da pátria e finalmente a instalação de dispensários higiênicos voltados à puericultura, em todas as fábricas, bem como à construção, em todas as cidades do país, de ginásios de educação física, facilitando o aperfeiçoamento físico e mental das futuras gerações⁴⁹⁰.

Estava caracterizada a importância que se dava à infância na modernidade, no sentido do controle positivo sobre a vida, de modo a garantir seu desenvolvimento saudável, condição necessária para o “progresso” da sociedade. A importância de destacar essa colocação dos autores se dá porque, é a partir de uma forma específica de saber e de uma determinada prática médica, ou seja, a medicina social, que vai ocorrer um deslocamento para os saberes das ciências humanas e para a educação, das teorias e conceitos daquele campo do saber. São as práticas de medicalização da sociedade que vão possibilitar o acirramento dos discursos eugenistas, bem como a intervenção desses dois campos do saber na educação da infância. “A medicina investe sobre a cidade, disputando um lugar entre as instâncias de controle da vida social”.⁴⁹¹

Essas formas de esquadramento da população e da infância a partir das teorias e conceitos de diferentes disciplinas, tendo em vista uma depuração do povo brasileiro através do melhoramento das raças não-brancas, são um efeito das influências européias do experimentalismo no campo da medicina e da psicologia, que chegavam ao Brasil trazidas pelos cientistas que aqui vinham criar e dirigir laboratórios, ministrar cursos de psicologia etc, e mesmo de pesquisadores brasileiros que se deslocavam para o exterior a fim de realizar alguma modalidade de estudos.

Tal processo, articulado às novas formas de poder e à produção de novos saberes sobre a infância estabelece uma redefinição da categoria infância, e inclusive, da categoria “família” — de um tipo de família específico, qual seja, a família dos estratos populares — a qual o discurso nacionalista-eugenista vai subordinar à intervenção do Estado e destituí-la de seu papel de provedora e mantenedora das necessidades e da assistência aos filhos, a partir do referencial e do modelo de família das “classes altas”.

A recodificação da infância foi possível em grande parte, segundo Costa, à intervenção médico-higienista frente à mortalidade infantil. O fragmento de um discurso de uma tese de Figueiredo Jaime, no campo médico-higienista em 1836 no Brasil mostra a sua preo-

⁴⁹⁰ s/r, *apud* MOTA, 2003, p. 56.

⁴⁹¹ MACHADO *et al.*, 1978, p. 296.

cupação com a necessidade de controle das “paixões”, através da noção de uma “medicina moral”.⁴⁹² Argumenta sobre a competência do saber médico para julgar os hábitos classificados como “úteis” ou “nocivos”, sedimentado pela “certeza científica” para prescrevê-los e indica como correlato do “instinto de propagação” — suporte biológico — a “paixão impetuosa” da alma de um para outro sexo. Daí a necessidade de orientação para se evitar os pequenos deslizamentos nas trajetórias das paixões: “As paixões (as propensões, as inclinações, os desejos) bem dirigidos produzem as grandes ações, as grandes virtudes e os grandes heróis”.⁴⁹³

Nesse sentido, foi de grande relevância os estudos e a cruzada pessoal feitos pelo médico Arthur Moncorvo Filho a partir de 1880, cujos discursos davam visibilidade à necessidade de intervenção do governo estatal junto à infância, tendo em vista o comprometimento do futuro da nação. Foi no sentido de intervir na assistência à infância, tomando como modelo as experiências realizadas na Bélgica, Argentina e nos Estados Unidos, que criou várias instituições como o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* no Rio de Janeiro no referido ano, a partir do qual coordenava as outras instituições e as campanhas de educação e assistência. Entre as suas preocupações e campanhas estavam

inspecionar e regular as amas de leite, estudar a vida das crianças pobres, providenciar proteção contra o abuso e a negligência para com os menores, inspecionar as escolas, fiscalizar o trabalho feminino e de menores nas indústrias. [...] campanha de vacinação, disseminação de conhecimentos sobre doenças infantis, como a tuberculose; criação de institutos orientados para a assistência da criança, fundação de um hospital para menores carentes, criação de outras instituições, como o Departamento da Criança, uma agência de pesquisa e recolhimento de dados, além do estabelecimento de cooperação com os governos federal, estadual e municipal, visando a proteção dos jovens e apoio a todo tipo de iniciativa que pudesse maximizar a proteção à infância.⁴⁹⁴

Desde finais do século XIX — e de modo mais acentuado no início do século XX — foram intensas as lutas e os discursos, inclusive jurídicos, por parte de amplos setores dos movimentos sociais — que emergiam no Brasil com a imigração — reivindicando educação

⁴⁹² O título da Tese era *Consideração sobre as paixões e affectos d’alma em geral, e em particular sobre o amor, amizade, gratidão e amor à pátria* (Cf. COSTA, 1999, p. 64-67).

⁴⁹³ COSTA, 1999, p. 65. Os afetos d’alma incluía o amor à pátria, colocado na categoria de “exemplar”.

⁴⁹⁴ WADSWORTH, 1999, p. 106. Foi Moncorvo Filho que, ao celebrar em 12 de outubro de 1924 o dia das crianças, institucionaliza essa data, através de ato do Presidente Artur Bernardes. Foi nesse dia, que ocorreu, entre outras atividades festivas, o Concurso de Robustez, o qual era realizado três vezes ao ano, premiando as mães dos bebês mais saudáveis — aqueles amamentados pelo menos durante seis meses.

para as crianças e jovens pobres.⁴⁹⁵ Como a Lei nº 1.070, de 16 de agosto de 1907, a qual regulariza a autorização por parte do governo para os estabelecimentos de ensino subvencionados receberem os alunos “que mais se distinguiram durante o ano e fossem reconhecidamente pobres”.⁴⁹⁶

Todos esses acontecimentos se caracterizavam pelos contornos das teorias e dos enunciados eugenistas e médico-higienistas, os quais estabeleciam territórios idealizados sobre saúde, vigor e beleza. Eram discursos que buscavam legitimar cientificamente as hierarquias tradicionais, cuja desterritorialização vem a ocorrer com a abolição da escravidão.⁴⁹⁷ Nesse sentido, as práticas não-discursivas operadas segundo a perspectiva desses discursos tinham como foco as crianças das camadas pobres da população; eram essas crianças, e sua condição de pertencimento e como sinônimo de “raças inferiores”, segundo os discursos eugenistas, que despertavam a compaixão e o interesse dos programas de assistência higiênica à infância, como forças de trabalho potenciais para os projetos de desenvolvimento do país e o seu progresso. Na *I Conferência* esses enunciados aparecem fortemente nos discursos envolvendo temáticas e campos distintos do saber:

Jamais se poderia comparar o meio físico e intelectual que originou o gênio de Kant com os povos da Malásia. [...] Seria irrisório e contra-senso o cotejo psicoanatômico entre os recém-nascidos em meio de raças inferiores com as originárias dos povos civilizados. A ciência tem demonstrado os caracteres diferenciais, as predisposições intelectuais resultantes do aperfeiçoamento do indivíduo, o que importa logicamente no desenvolvimento da espécie.⁴⁹⁸

Foi para as camadas vistas como ameaça social, pelos seus comportamentos “desviantes” e seus “defeitos profundos”, que se voltaram os interesses científicos das ciências humanas, sobretudo no sentido de seu esquadramento educacional.

⁴⁹⁵ Destacou-se na época, a Lei nº 88 de 1892, do governo estadual de São Paulo — Estado de grande expressão política e econômica — a qual estabelece no seu artigo 21: “Haverá nos ginásios um número de lugares gratuitos, igual ao décimo do número total de alunos que pode receber o ginásio, destinados aos meninos pobres, inteligentes e laboriosos que, em concurso, se mostrarem mais habilitados”. Parte da infância dos estratos pobres da população estava garantida quanto aos direitos legais de frequentar a escola, pois esta era reservada apenas aos pobres “inteligentes e laboriosos” (WADSWORTH, 1999).

⁴⁹⁶ WADSWORTH, *Loc. cit.*

⁴⁹⁷ SCHWARCZ, 2002.

⁴⁹⁸ ANGELIS, Nicolau M. de. Pela perfeição da raça brasileira. *I Conferência...*, p. 438.

A escola passa a ser o espaço de poder-saber privilegiado para a veiculação dos discursos higienistas e eugenistas, como pode ser visto no discurso de uma reconhecida autoridade no campo médico-educacional da época:⁴⁹⁹

Mais uma vez, portanto, se appella para a escola. Reconhece-se que á ameaça de um grande mal, tão tristemente prenunciado, temos que oppor a barreira da grande força da escola primária. Agindo em massa, lenta e continuamente, graças à sua universalidade e obrigatoriedade, é ella susceptível de alcançar a todos, no tempo e no espaço.[...] Sua acção se exerce sobre o cérebro infantil ainda plástico, virgem de defeitos, e póde, por isso, afeiçoar-lhe a estrutura mental, oriental-o, e inculir-lhe um systema duradouro de habitos. Ella só é capaz. Armada a autoridade que a sua propriua essência lhe dá, guiada pelo espírito do mestre, em que se alliam o saber e o methodo, a intelligencia e o coração, nenhum outro aparelho existe, nem existirá, cuja acção se lhe possa comparar. Somente ella é efficaz. Porque, em seu rumo, não encara este ou aquelle problema da hygiene, mas todos; não faz prophylaxia desta ou daquela moléstia, mas de todas; não se endereça a esta ou aquella classe, mas á universalidade social.⁵⁰⁰

Para efetivar essas mudanças na educação foram fundamentais as produções discursivas no campo da psicologia, sobretudo no que se refere à “fixação de hábitos”, as quais embasavam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola — através da “exposição das práticas exemplares” — conferindo-lhe um caráter de cientificidade. Essas práticas higiênicas abrangiam a revista dos alunos, a inspeção do espaço escolar, a vigilância sobre a conduta, a exibição dos índices de normalidade e o inquérito sobre a vida doméstica, feitos de modo detalhado. O papel do professor era fundamental para a realização de tão nobres tarefas moralizantes:

A revista de asseio do corpo e das roupas; a revista da escola pelos alunos, num exercício que, aproximando-os das práticas desenvolvidas pelos inspetores sanitários, desenvolveria a capacidade de vigilância sobre o ambiente doméstico; a observação e correção por parte dos professores das condutas contrárias às prescrições higiênicas; as mensurações de peso, estatura e força física; a indagação **discreta e hábil** sobre a vida doméstica do aluno, que orientaria o professor no trabalho de correção, ampliando a sua órbita de influência para o interior dos lares.⁵⁰¹

⁴⁹⁹ O documento ao qual me refiro é a tese de doutoramento do Dr. Antonio de Almeida Junior, *lente* de Biologia e Higiene da Escola Normal de Braz. Essa tese, intitulada *O saneamento pela educação*, foi elaborada naquela que foi a instituição de maior reconhecimento na área dos estudos e pesquisas da medicina higienista, o Instituto de Hygiene de São Paulo, e apresentada à Faculdade de Medicina em 1922.

⁵⁰⁰ ALMEIDA JUNIOR, 1922, p. 33, *apud* ROCHA, Heloísa H. P. Educação escolar e higienização da infância. *Cadernos CEDES*, v. 23, n. 59, p. 39-56, Abril, Campinas, 2003, p. 43.

⁵⁰¹ ALMEIDA JUNIOR, *Op. cit.*, p. 48.

Como personagem central das mudanças que se queria ver operadas na realidade escolar, o papel do professor compôs um leque de teses e foi exaustivamente discutido durante a *I Conferência*. Os discursos médico-higienistas associam à figura da professora às atividades do lar, cuidados com a criança e a regeneração da sociedade. Nesse sentido, pode-se ver o discurso da sessão de encerramento da *I Conferência* feito por Lysimaco Ferreira, da Costa, Inspetor Geral do Ensino do Paraná e organizador e presidente desse evento:

Para esta convicção, tão proclamada na conferência, concorreu a presença da mulher paranaense às sessões ordinárias, como legítima representante da mulher brasileira. E os seus nobres sentimentos e a sua formosura moral dominaram o ambiente das discussões, lembrando a cada congressista a esposa ou a mãe querida, a noiva ou a irmã adorada, que, no recesso íntimo da família, estão a zelar pela causa principal da grandeza da pátria: a Educação.⁵⁰²

Contudo, como mostra outra tese da *I Conferência*, do professor era esperado também que assumisse outros papéis, mais diretamente relacionados com sua prática:

Tem-se a impressão de que a criança de mentalidade acanhada, rude, como vulgarmente se diz, é um campo para amainar um terreno pedregoso, quase estéril; mas o educador, por seu dever apostolar, estuda a mente daquele ser, na aparência imperfeita, procura o método mais elementar para lhe despertar a luz da inteligência, tirando-o pouco a pouco do caos em que parece mergulhado. [...] um dia as idéias surgem daquele cérebro inculto. Ele cria as imagens, observa e raciocina! O educador rejubila-se, porque foi ele o construtor daquela inteligência.⁵⁰³

A prática da vigilância sobre as condutas e da revista diária dos alunos eram consideradas as formas idealizadas de controle sobre as condições de higiene que se queria ver realizadas pelos escolares; realizada em curtos espaços de tempo, a revista diária rareava a partir do terceiro mês, quando passava a acontecer de dois em dois dias — sempre em dias indeterminados:

No dia seguinte, fazendo desfilar a classe diante de si, o professor examinará os alumnos um por um: estão as unhas aparadas e limpas? As mãos limpas? O rosto? Cabeça e os cabellos? O alumno está calçado? Etc... Ao mesmo tempo que examina, irá chamando a atenção para as falhas, ou louvando e encorajando os acertos. De vez em quando, terá que mandar um ou outro á torneira: fal-o-á sem alarde, nem repugnância.⁵⁰⁴

⁵⁰² LYSIMACO, 1927, *apud* COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 685.

⁵⁰³ PRADO, Raquel. A educação do futuro. *I Conferência...*, p. 104.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, p. 51.

Quanto à vigilância sobre as condutas, aconselhava-se os professores a surpreender os pequenos vícios, como a posição ao sentar; colocar o lápis na boca; pôr os dedos na boca, nariz olhos ou ouvidos; cuspir no chão, deixar cair tinta sobre o material escolar; espirrar ou tossir sem proteger-se com o lenço; ao comer, mastiga mal; beber água suado.... São inúmeros e incontáveis os comportamentos prescritivos, em aspectos inimagináveis.⁵⁰⁵

Esse detalhamento das condições de higiene também está presente na inspeção do espaço escolar, feita pelos alunos, que deveriam percorrer todas as dependências da escola, nos mínimos detalhes das suas condições de ventilação, claridade, etc. Prática importante como treino dos escolares para a vigilância sanitária do espaço doméstico. Contudo, como influência dos discursos do eugenismo, a prática muito valorizada era a exibição dos índices de normalidade relacionados ao peso e à força da criança, compreendida como forma párea as crianças serem vigilantes em relação à própria saúde: “os resultados, inscriptos em duas cores, no quadro negro, ahi ficarão, permanentes, para que as creanças possam avaliar o que estão ganhando, ou perdendo, mensalmente. O systema, já em parte adoptado, em escolas americanas, tem produzido magníficos resultados”.⁵⁰⁶

Sob a influência do liberalismo — e a crença de que resolvidos os problemas relacionados ao trabalho escravo, com a consolidação de novas formas de relações de trabalho e o surgimento do trabalhador livre — os discursos sobre as diferenças entre raças e classes sociais passaram a ser articulados tendo como foco não mais as diferenças relacionadas à produção, mas às aptidões naturais, sobretudo com a contribuição do saber psicológico, no campo das diferenças individuais e sua máxima de “identificar e promover os mais capazes”.⁵⁰⁷ Processo que vai desencadear uma ruptura em relação ao esquadramento da infância e dos mecanismos de governo escolar e na produção de práticas de regulação no campo educacional: antes ligados aos aparatos médicos, segundo o quadro nosológico da época, de objeto dos enunciados do discurso da higienização, o corpo vai ser apropriado pelos discursos produzidos pelos saberes “psi”, sobretudo pela psicologia na sua vertente psicométrica. Um dos discursos da *I Conferência* dá visibilidade a esse aspecto:

Há evidentemente alguns testes, entre os mais adiantados, que se firmam em conhecimentos escolares básicos, mas deles não se tirará senão uma dedução geral, sob o ponto de vista do desenvolvimento mental da criança e não sobre o seu adiantamento escolar. Assim o fazemos por julgar que a seleção deve ser feita desde a admissão da criança à escola, para que todos possam

⁵⁰⁵ PRADO, 1997, p. 52.

⁵⁰⁶ *Ibidem*, p. 53-54.

⁵⁰⁷ PATTO, 1996.

freqüentar classes em que o ensino seja adaptado à capacidade intelectual de cada um. [...] Os testes em geral dificilmente poderão substituir os exames de promoção, mas poderão, e com grande vantagem, ser preferidos às provas usuais de admissão aos cursos primários, secundários e, até mesmo, superiores. [...] Acreditamos que será possível fazer uma seleção racional entre crianças normais, anormais e retardadas, evitando assim, os males incalculáveis que resultam fatalmente da fusão de capacidades diversas numa escola ou numa coletividade.⁵⁰⁸

Essas práticas realizadas sob o ordenamento dos saberes médico-higienista e eugenista, se constituíram nas condições contingenciais, ao nível do conhecimento científico, para a necessidade de esquadrihar as crianças em aspectos ligados às suas condições de rendimento na escola. Para esse empreendimento, contaram com a colaboração dos saberes da psicologia, sobretudo através dos aparatos auxiliares das práticas pedagógicas escolares — os aparelhos psico-fisio-antropológicos, utilizados pelos adeptos da pedagogia experimental desde meados da década de oitenta do século XIX, mas, sobretudo no começo do século XX. Eram eles os “cronômetros”, os “apresentadores de estímulos” e os “aparelhos registradores de respostas”.⁵⁰⁹

A subjetivação das crianças pelos discursos como tendo “problemas de aprendizagem” emerge, portanto no século XIX fortemente atrelada a uma concepção biológico-organicista e aos discursos médico-higienistas, os quais vêm a provocar uma preocupação crescente com a organização do espaço escolar; seus pressupostos sobre a saúde e higiene infantil invadem o espaço da casa, disciplinando os saberes e as práticas aí desenvolvidas.⁵¹⁰ Se nos tempos coloniais o direito e o castigo são os mecanismos de regulação dos indivíduos, agora a produtividade das estratégias de poder envolve procedimentos que funcionam pelas técnicas minuciosas de controle. “Uma tecnologia de sujeição própria que, embora possa incluir em suas táticas ações repressivas, não deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, fazendo funcionar os corpos segundo um padrão ótimo”.⁵¹¹

O saber psicológico passa, assim a ter a função de produzir a verdade sobre essas crianças; ou, melhor dizendo, percebe-se um deslocamento da função de produção de verdade por parte do médico para o psicólogo: a infância, sob a especialização do campo psicológico,

⁵⁰⁸ MAGALHÃES, Lucia. Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria. *I Conferência...*, p. 108.

⁵⁰⁹ Para um maior detalhamento sobre cada um desses dispositivos e suas respectivas funções, ver: TAVARES, Fausto A. R. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996, p. 229.

⁵¹⁰ Educadores como Claparède, Itard, Seguin, Esquirol, Montessori, Neville, Decroly, todos de formação médica tiveram grande influência sobre o pensamento pedagógico no Brasil.

⁵¹¹ DEL PRIORI, M. Ritos da vida privada. In: ALENCASTRO, Luiz F. de. (Org.) *História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997d, p. 293.

passa a ser ordenada a partir dos resultados dos testes de QI e da avaliação intelectual, aparatos que definem não somente a visão “sobre”, mas as próprias trajetórias escolares “das” crianças e adolescentes, as quais passam a ser nomeadas de “anormais escolares”. Na *I Conferência*, a idéia de governar as crianças com histórias “irregulares” de escolarização aparece em vários discursos, como o que se segue:

É sabido que os meninos das escolas formam dois grupos: os normais e os anormais ou retardados. Os são de corpo e espírito, robustos, de vontade ativa, capaz de dirigirem a vida por si mesmos, com conhecimento cabal dos seus próprios atos, pertencem à primeira divisão. Fazem parte da segunda todos os meninos semi-anormais ou semi-retardados. São postos em primeiro grau inferior os que perdem tempo por doenças, irregular assistência, freqüente troca de escolas, meninos lerdos, desalentados, débeis, indiferentes, mas que são regulares e não estão predispostos à delinquência. Os vagabundos incorrigíveis, que aborrecem a escola, desobedecem a seus regimentos, desafiam as leis e os regulamentos da comunidade em que vivem, veteranos na perniciosa aprendizagem das ruas, arruaceiros, fumadores, embusteiros, jogadores, ratoneiros, perjuros, de perigosos comportamentos, são classificados em terceiro grau. [...] Os meninos de órgãos defeituosos, de funções irregulares ou afetados de geral debilidade, aqueles cujo poder mental está, quanto à qualidade e à quantidade, abaixo do termo médio, mas susceptíveis de melhorar por meio da escola e de serem úteis à sociedade na proporção de suas naturais aptidões. Tal é o menino subnormal, que não deve confundir-se com o mentalmente desequilibrado, violento ou imbecil, que requer o caridoso e carinhoso cuidado de um asilo.⁵¹²

Assim, os cuidados com a população através das clínicas médicas e do controle das doenças são deslocados para novos mecanismos de verdade-poder-saber, como os laboratórios atrelados às escolas; as classes especiais e as escolas correcionais, a psicometria e sua função de classificação, elemento fundamental nos processos de exclusão e inclusão que se estabeleceram na escola — e na sociedade.

O caráter predeterminista e classificatório dos testes psicológicos e dos aparatos institucionais que lhes davam visibilidade são fatores importantes a serem considerados nesta discussão, já que o conceito de inteligência, ou seja, o objeto de medição dos testes foi compreendido durante muito tempo pela psicologia a partir de pressupostos genéticos, e assim a inteligência era tratada como determinada e, portanto, fixa. Não é preciso muita imaginação para se perceber a funcionalidade que tal concepção veio a ter — e ainda tem hoje, disseminada, por exemplo, entre professores, alunos e famílias — na construção de uma visão sobre os processos que as crianças, adolescentes e jovens vivenciam durante as aprendizagens que

⁵¹² BUSSE, Sara M. Considerações sobre o ensino. *I Conferência...*, p. 304.

se realizam na escola, sobre os momentos de avaliação da aprendizagem e na produção de outros aparatos de regulação contemporâneos, como os encaminhamentos pedagógicos dados pela escola, como a formação das “classes especiais”, os rituais de “recuperação”, os programas de “aceleração” etc.

Ainda quanto ao aspecto das intervenções no campo pedagógico, a introdução do saber psicológico nas escolas possibilita a criação de maquinarias metodológicas que privilegiam a educação dos sentidos, deixando para trás as lições onde cada escolar era disciplinado individualmente e sob os preceitos cristãos, dando lugar aos paradigmas das ciências emergentes no cenário educacional, a observação (das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos); assim, as atividades de repetição e memorização mecânica dos textos dão lugar à elaboração mental reflexiva dos conhecimentos e o aluno observador é substituído pelo experimentador e o ensino dá lugar à aprendizagem. Um exemplo emblemático desses equipamentos de regulação da infância escolar foi a criação da *Carteira Biográfica Escolar*, artefato que vai operar estratégias que primam pela economia do detalhe; uma forma de controle que define índices de normalidade, anormalidade ou degenerescência.

A Carteira deveria ser generalizada a todos os grupos escolares e abranger registros acerca da vida do aluno. Deveria ser elaborada pelo diretor da escola, pelos professores das classes e pelo médico escolar. Deveria ser conservada durante todo o período escolar do aluno pelo diretor, que ao final do curso a entregaria ao governo estatal. Constando de nove páginas, reunia fotografias anuais do aluno e inúmeros registros de mensurações resultantes de “observações antropológicas” e “fisio-psicológicas”, além de anotações registradas como “dados anamnéticos da família” e “notas anamnéticas”, estas últimas obtidas por exame médico.⁵¹³

As transformações das formas de produção de discursos de verdade sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola são enormemente ampliadas com a introdução do saber psicanalítico no campo educacional. A descontinuidade em relação aos equipamentos de governo da infância vem a se dar com a importância cada vez maior que passa a ter esse campo do saber na escola; nos estudos do desenvolvimento da personalidade, segundo a perspectiva das influências ambientais nos primeiros anos de vida; no contexto sócio-familiar — principalmente a atribuição de sentido afetivo-emocional dada ao comportamento humano. Os estudos nesse campo do saber foram realizados em 1914 por Franco da Rocha na Faculdade de Medicina de São Paulo. Em 1927, Lourenço Filho e Durval Marcondes, este médico, são al-

⁵¹³ CARVALHO, 1999g, p. 273 (grifos da autora).

guns dos nomes ligados à fundação da Sociedade Brasileira de Psicanálise, instituição de grande relevância nos estudos e programas sobre higiene mental.

Os novos discursos redimensionam a concepção de “problema de aprendizagem”, considerando uma pluricausalidade de fatores que interferem no processo de aprender. O “insucesso” escolar agora tem outras explicações, desde “as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais”.⁵¹⁴ É a partir dessa descontinuidade em relação à produção de teorias e de conceitos, agora nitidamente psicanalíticos e da fabricação de novas identidades infantis, que as crianças passam a ser subjetivadas de uma outra forma nos discursos: de “anormais”, as crianças com “problemas de rendimento escolar” passam a ser nomeadas como “criança problema”. Se as “dificuldades de aprendizagem” escolar eram antes “decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis”.⁵¹⁵

O poder daqueles e daquelas autorizados a dizer sobre a infância, se justifica com a produção de novos equipamentos de poder-saber atrelados à prática psicológica: os programas de saúde coletiva, os testes de prontidão, os testes psicológicos de inteligência, as classes especiais etc. “Dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar”.⁵¹⁶

Alunos e alunas passam a ser vistos como reproduzindo comportamentos desviantes em relação aos padrões de normalidade estabelecidos pelo saber psicológico, instituindo o que se passou a ser nominado de “problemas de rendimento”, susceptível de ser decifrado como problema educacional. A psychologização da educação escolar e a crescente responsabilização de um sujeito individualizado, segundo a visão liberal, podem ser considerados como um elemento importante para a construção das práticas discursivas sobre os problemas de aprendizagem e do lugar de sujeito fracassado.

⁵¹⁴ PATTO, 1996, p. 44.

⁵¹⁵ PATTO, 1996, *Loc. cit.* Ver: ALVAREZ-URIA & VARELA, 1996, os quais situam os discursos do campo *psí*, na psicologia, psicanálise, psiquiatria e na pedagogia contemporâneas como dispositivos de regulação da infância como continuidades do pensamento de Rousseau, no sentido de que esse período da vida é associado às condições de primitivismo, de irracionalismo ou pré-logismo.

⁵¹⁶ *Ibidem*, p. 78.

O importante a considerar nessa discussão é a relevância dos saberes médicos,⁵¹⁷ psicológicos e pedagógicos para as profundas transformações pelas quais vêm a passar as formas de governo da infância, redirecionando os processos educativos com seus métodos e as formas de ordenamento da educação escolar. Todas essas mudanças são um reflexo das redes de relações de poder que emergem com a modernidade e da produção de saberes, e com eles da imposição de necessidades trazidas com as ciências modernas — humanas — como classificar, nomear e estabelecer hierarquias entre grupos, sujeitos, saberes, etc. E nesse sentido, a instituição escolar emerge como o *locus* privilegiado no estabelecimento de posições de sujeitos e de formação das identidades exigidos pela sociedade naquele momento.

É no contexto dos anos de 1920 do século passado, portanto que as formas de governo particularizadas para uma fatia privilegiada da população, a infância escolar, possibilitam a emergência de discursos e de práticas não-discursivas e de novos territórios escolares e para-escolares de regulação, todos eles com caráter preventivo e relacionados à higiene mental escolar. A partir de então, vai haver um deslocamento da assistência à infância, no sentido de que a caridade misericordiosa e privada praticada prioritariamente por instituições religiosas tanto nas capitais como nas pequenas cidades cede lugar às ações governamentais como políticas sociais.⁵¹⁸

Um conjunto de instituições de caridade, públicas e privadas, junto com regulamentos, programas e leis foram criados, como mecanismos de disciplinamento e normatização da infância: as clínicas de higiene mental e de orientação infantil, com a função de cuidar dos “incuráveis”, e dos “desajustados” escolares; têm a pretensão de atender a diferentes modalidades de crianças a corrigir, daí sua ampliação e pluralidade quanto aos objetivos e atores que buscam atingir: “psico-clínicas”, “clínicas ortofrênicas”, “clínicas de hábitos” para os pré-escolares; “clínicas de orientação” ou “clínicas de higiene mental infantil”, as quais tinham em comum estabelecer um “diagnóstico o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem”.

Outros aparatos de governo da infância, mas sob outra perspectiva política e pedagógica, foram os discursos da Pedagogia Libertária. Sem visibilidade significativa no cam-

⁵¹⁷ Em relação à intervenção do saber médico na educação, desde o século XIX a mortalidade infantil se constitui em um dos problemas mais preocupantes e discutidos pelos higienistas - como Sigaud, Imbert, o barão de Lavradio (este pioneiro da medicina tropical e do sanitarismo no Império) e Paula Cândido - o que teve como efeito a introdução dos dispositivos higienistas na instrução da infância. Em sessão na Academia de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1846, aventaram-se algumas hipóteses explicativas para esse mal: “o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical” etc. (DEL PRIORE; 2002 b, p. 92, grifos da autora).

⁵¹⁸ PASSETTI, 2002d.

po educacional escolar, a Pedagogia Libertária nasce sob a influência dos movimentos do proletariado urbano de início do século XX, desencadeados, sobretudo pelos imigrantes. Esse dispositivo educacional surge vinculado a intelectuais socialistas e anarquistas europeus, principalmente às idéias de Francisco Ferrer y Guardia, o qual defendia “uma infância livre e feliz” — na verdade um republicano radical — sob a égide política da época, da criação do “homem livre sobre a terra livre”; é nesse movimento das relações de poder que são criadas novas formas de escolarização, como as “escolas operárias” e as “escolas modernas”.

Passetti destaca a importância que teve os movimentos anarquistas na primeira década do século XX, com os imigrantes, para algumas mudanças na forma como se dava a assistência à infância no Brasil; destaca as críticas e ações políticas feitas ao Estado pelos anarquistas, sobretudo em relação ao trabalho infantil nas fábricas. Efeito dessas lutas foi a criação em 1923, do decreto nº 16.272, de 20 de dezembro, o qual normatizava sobre a proteção aos menores abandonados e delinquentes, situando as condições de pobreza como responsáveis pelos índices já preocupantes de crianças abandonadas e de jovens delinquentes. E em 1927, do *Código de Menores*, o qual institui oficialmente e legalmente a responsabilidade do Estado pela situação de abandono das crianças, inclusive criando medidas corretivas para os comportamentos delinquentes,⁵¹⁹ era voltado para a assistência e proteção à infância pobre contra as doenças, as precárias condições de sobrevivência, orientando-as para o trabalho; além de Escolas Maternais, Jardins-de-infância, Inspetoria de Higiene Infantil, Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância — depois Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância — Departamento Nacional da Criança, Parque Infantil, Casa da Criança, esta última já em 1942.

Assim, as três primeiras décadas da República caracterizam-se pela intensificação das formas e estratégias de governo da infância, através da intervenção do Estado sobre àquelas crianças vistas como “potencialmente” abandonadas e perigosas. Como estratégia de prevenção, necessário se fazia governá-las e integrá-las ao mercado de trabalho, impedindo que se perdessem pelas ruelas sujas dos subúrbios que infectavam o corpo e a moral. Foram essas prerrogativas colocadas pelas relações de poder e pela produção dos saberes em inícios do século XX, que possibilitaram que à visão de uma infância “primitiva”, “irregular” e “atrasada”, a ser regulada pela higienização e pelo eugenismo — visando uma depuração das raças — fosse acoplada à idéia de uma infância a ser administrada pelo trabalho, como queriam os ideólogos da Escola Nova.

⁵¹⁹ PASSETTI, 2002. Esse dispositivo reiterava algumas recomendações do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado por Moncorvo Filho em 1922.

Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos de 1920, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras. [...] Organizar o “trabalho nacional” com recurso da escola, “civilizando” as populações negras e mestiças até então inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da “descoberta” feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era “grande problema nacional” por sua capacidade de “regenerar” as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e inculcando-lhe hábitos de trabalho.⁵²⁰

⁵²⁰ CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História nacional da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1999, p. 281-283 (grifos da autora).

CAPÍTULO IV

O DISCIPLINAMENTO DA INFÂNCIA PELO TRABALHO: o discurso desenvolvimentista no ideário da Escola Nova

Essa mentalidade coletiva que em tantos centros já se vai transformando, sob a pressão das mudanças econômicas e sócio-culturais, depende menos do clima e das raças que entraram na composição do povo brasileiro do que das condições sociais e históricas, e está ligada ao antigo meio social que subsistiu por quase todo o século passado com seu espírito de casta, seu individualismo, rebelde e aventureiro, seu espírito de contradição e sua falta de disciplina, seu parasitismo e seu desprezo pelo trabalho e, na esfera intelectual, com esse diletantismo, esse pendor pela improvisação e por divagações literárias, esse gosto da ênfase e do apologetico, de que é responsável o tipo de educação escolástica e retórica, dominante por mais de três séculos e de que se encontram, por toda parte, fortes sobrevivências.⁵²¹

Essa citação de Fernando de Azevedo se constitui em uma marca do que significou a ruptura do discurso da Escola Nova com o eugenismo e o discurso das raças, predominante no século XIX. Considero este artefato cultural como o dispositivo mediador que veio provocar uma descontinuidade nas concepções da infância e no papel da educação, possibilitando o deslocamento de uma concepção de educação pautada em enunciados eugenistas, para outra, onde a centralidade é a necessidade de “desenvolvimento” do país, inaugurando o discurso “desenvolvimentista” no campo educacional, efeito dos movimentos nacionalistas em torno da construção de uma nação moderna.

A década de cinquenta do século XX no Brasil pode ser traduzida como o tempo da culminância do discurso nacional desenvolvimentista e de sua inscrição nos dispositivos de governo da educação, iniciado nos anos de 1920⁵²² no cenário de produção de um novo projeto de educação, compreendido naquele momento como capaz de realizar a mediação para a

⁵²¹ AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, Brasília: Ed. UNB, 1996, p. 21.

⁵²² Essas produções discursivas e seus autores têm recebido inúmeras nomeações por parte dos estudiosos do campo da história da educação. Assim, nas referências a serem feitas durante o discorrer do presente capítulo, utilizarei algumas delas para me referir às práticas discursivas e às práticas não-discursivas sobre a Escola Nova: “Escola Ativa” (termo criado por um contemporâneo de Piaget, Pierre Bovet em 1917 na Suíça, e cujo significado do original alemão era “escola do trabalho”), “Movimento da Escola Nova”, “Movimento da Escola Ativa” “renovadores”, “renovação”, “Movimento de Renovação”, entre outras. Sobre os discursos da Escola Nova, ver publicação especial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n. 150. p. 235-505. mai/ago. 1984; GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994; GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996; NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

construção de uma nova sociedade, segundo padrão e prerrogativas do capitalismo dos países desenvolvidos. Essa compreensão aparece no discurso de Teixeira:⁵²³ “A nova escola popular visa, tão somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aqueles treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial”. Assim, a emergência do discurso e das práticas da Escola Nova deve ser compreendida no seio do papel da escola e dos projetos político e pedagógico das classes dominantes desde o período republicano.

O mecanismo macroestrutural pensado para as mudanças na economia estava articulada à crença iluminista no poder das ciências, como instrumento capaz de retirar os indivíduos das trevas da ignorância e trazê-los para compartilhar dos bens sociais resultantes do processo de desenvolvimento do capitalismo industrial. Em um sentido micro, no campo educacional vivia-se a efervescência dos debates em torno da necessidade de mudanças na escola sob o ordenamento do movimento renovador iniciado na década de 1920 do século XX, o qual teve seu ápice no Brasil com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932.

O movimento da Escola Nova não chegou a ser uma tendência pedagógica,⁵²⁴ no sentido de que a partir do seu ideário, se tenha estabelecido uma nova ordem no que diz respeito à construção de novas práticas pedagógicas em sala de aula, novas formas de avaliação etc, tendo sido por isso mesmo, considerada apenas um “movimento” de amplas repercussões na política educacional, mas sem intervenção direta na realidade educacional escolar.

Tempo caracterizado pela permeabilização do país aos valores culturais europeus e estadunidenses, sobretudo no caso particular da educação, às práticas pedagógicas do movimento renovador, as quais dão visibilidade, quanto ao aspecto da relação educação-sociedade, aos enunciados ligados ao “trabalho”. Este é compreendido como o elemento central no processo de instrução técnico-profissional, junto com a psicologia infantil, na sua produção discursiva ligada à idéia de uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, de acordo com as fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o elemento central da aprendizagem; além da idéia das exigências “ativas”, operacionalizadas pelo “jogo”, “espontaneidade” e “trabalho”. “Eram escolas nos campos, no meio dos bosques, e equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogo-

⁵²³ TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

⁵²⁴ Para maior compreensão do que e como a pedagogia trata das Tendências Pedagógicas, ver LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991; LUCKESI, Cipriano, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993; GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

verno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança”.⁵²⁵

Contudo, os enunciados ligados ao trabalho não se colocavam para os teóricos da educação nova européia na perspectiva do “desenvolvimento industrial”, mas do “desenvolvimento infantil” — ou seja, não como preparação profissional, mas como elemento de “moralidade didática”. Nesse sentido, percebe-se uma descontinuidade em relação ao discurso da Escola Nova na realidade européia em relação à perspectiva discursiva no Brasil, quando se dava visibilidade à importância da educação escolar atrelada ao mundo do trabalho, como fator de “regeneração” das camadas populares, e só bem depois para todos os estratos da população, relacionado ao processo de produção de riquezas.

Nas palavras de Anísio Teixeira: a educação escolar deveria visar não a especialização de alguns indivíduos, mas “a formação comum do homem” e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática” (grifos do original).⁵²⁶ Contudo, é importante dizer, não havia uma homogeneidade entre os teóricos da Escola Nova, quanto aos seus discursos; ou seja, não existia uma centralidade nos enunciados, os quais se distribuíam em discursos tipicamente eugenistas, liberalistas e psicológicos — como pode ser visto nas teses apresentadas durante a *I Conferência Nacional de Educação*, em 1927.

O elemento que regula, que dá corporeidade ao discurso da Escola Nova é a oposição entre o “novo” e o “velho”, articulando uma gama de experiências tidas como “renovadoras” ou “novas”, em contraposição ao que reconhecem como o “velho”. O novo era representado pelo discurso do “desenvolvimento”, do “progresso”, de ruptura com as antigas concepções eugenistas, as quais eram significadas como retrógradas e um impeditivo à participação de todos em tal empreendimento. Assim, a Escola Nova produziu enunciados que desqualificavam aspectos gerais da escola, vista como tradicional, ao redesenhar o modelo escolar. Nessa perspectiva, “o novo era construído pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores. [...] operavam-se apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos”.⁵²⁷

O discurso da Escola Nova caracteriza-se pela crença exacerbada no individual; por uma supervalorização do humano na sua qualidade de *eu* “auto tudo”; seus ideólogos con-

⁵²⁵ MANACORDA, Mario A. *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989, p. 305.

⁵²⁶ Conferência feita por Anísio Teixeira na Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, em 1953.

⁵²⁷ VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497.

sideravam que, a construção do conhecimento teria como alicerce o trabalho individual e eficiente, e que a prática pedagógica deveria proporcionar ao aluno a partir da visão (observação), e da ação (experimentação), a capacidade de elaborar seu próprio saber. Nesse momento vai ocorrer um deslocamento — iniciado pelo ensino intuitivo no fim do século XIX — na organização das práticas escolares: “do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”. [...] A ruptura não foi para negar o movimento anterior, mas para aprofundá-la”.⁵²⁸

É importante destacar o quanto o discurso escolanovista foi eficaz para as discontinuidades que se processaram nos dispositivos escolares de então. Acreditava-se que a educação, assim renovada pudesse contribuir para a formação de um “homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura”,⁵²⁹ através dos preceitos democráticos, signo da redefinição que se queria realizar nos dispositivos de dominação vigentes. A centralidade do sujeito e o respeito à sua individualidade aparecem na prática de utilização de testes, na relação professor/aluno em sala de aula, bem como na formação das classes homogêneas. Todo o contexto escolar deveria se transformar quanto ao tempo, espaço e materiais, para que ao aluno fosse garantida a aquisição do conhecimento pela experimentação, pela atividade — o “aprender fazendo”.

Operava-se, assim, uma nova forma de politização do campo educacional, quando se considerava oportuno, ao invés de “apressadamente ensinar a ler, escrever e contar os adultos iletrados” — produto de má pedagogia, ultrapassada, velha — “cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os freqüentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza”. Quanto aos adultos analfabetos, “obreiros pacíficos e conformados ao progresso nacional”, mesmo produzindo mais com menos esforço se fossem letrados, era “preferível que fossem analfabetos” porque “os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoltas, não perturbam nem anarquizam o nosso meio”.⁵³⁰

A educação, obra de moldagem, fôrma da nacionalidade, não poderia se restringir à instrução, “arma perigosa”, mas deveria ser estruturada em tríplice alicerce: moral, higiênico e econômico. Nessa perspectiva, a educação cívica, disseminada em rituais de constituição de “corpos saudáveis e operosos e de mentes e corações disciplinados, deveria aliar-se à instrução”, o que inviabilizaria a possibilidade desta vir a se tornar fator de desestabilização soci-

⁵²⁸ VIDAL, 2003, p. 498.

⁵²⁹ PASCHOAL LEME. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (150): 255-274, maio/ago. 1984, p. 259.

⁵³⁰ SODRÉ, A. A. *O problema da educação nacional*. Rio de Janeiro: s/e, 1926.

al.⁵³¹ Mesmo já na década de 1950, ainda têm visibilidade os discursos nos quais seus enunciados sinalizam uma nova forma de politização da educação, como pode ser percebido nessa citação expressiva do sentimento de Teixeira⁵³² a esse respeito: “como este ensino não chega a formar o “privilegiado”, aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular”.⁵³³

No discurso escolanovista a idéia do “novo” é construída a partir da incorporação dos modelos estrangeiros da Escola Nova, os quais sob os efeitos da Primeira Guerra tratam a educação escolar como instrumento capaz de forjar uma humanidade nova e de criar as condições para uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização.⁵³⁴

O texto de Fernando de Azevedo que abre esse Capítulo é signo e testemunha dos enunciados centrais que compunham o discurso da Escola Nova; efeito do chão movediço que caracterizou as experiências educacionais na Colônia e no Império, o discurso da Escola Nova é cria do desencanto com os princípios do republicanismo e tinha como centro a formação de subjetividades voltadas para o mundo do trabalho, no horizonte de perspectivas de “desenvolvimento” e de “progresso” das sociedades que vivam um tempo de “modernidade”. Tempo também em que, ao nível mundial se tenta curar as feridas do pós-guerra, onde as cidades viviam acelerada urbanização, sendo “útil” adequar o ritmo da vida citadina ao ritmo da fábrica, disciplinando o uso do tempo e do espaço urbanos e dos corpos como subsunção da força de trabalho ao capital.

As consequências da Primeira Guerra vieram a influenciar as formas da governamentalidade estatal, o pensamento e as práticas educacionais em alguns países ocidentais, inclusive no Brasil; o discurso da Escola Nova aparece como inscrição dos movimentos que existiam na sociedade e que criaram as condições para a produção dos enunciados das práticas discursivas e não-discursivas sobre uma proposta de desenvolvimento para o país, na qual a educação estava colocada como instrumento que viabilizaria seu “progresso” e condição para a sua inserção no mundo moderno, sobretudo através da sua industrialização; quando apontavam novas perspectivas e exigências para a vida em sociedade e quando se colocava como prioridade social, política e cultural a idéia de pátria; de uma especificidade e singularidade que quer se distanciar e desconstruir o velho, mesmo que o caminho para o novo ainda não tenha

⁵³¹ Esse discurso de Azevedo Sodré foi feito na ABE em 1925, por ocasião do ciclo de conferências que a esta instituição promoveu sobre “os grandes problemas da educação nacional”.

⁵³² SODRÉ, 1976, p. 22.

⁵³³ *Ibidem*, (grifos do autor).

⁵³⁴ AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, Brasília: Ed. UNB, 1996.

se desvincilhado dos padrões tradicionais de uma formação nacional feita de princípios e práticas pautados em organização latifundiária agrícola e patriarcal de bases tradicionais, que teimam em dividir com o moderno, espaços, tempos e símbolos.

A perspectiva da desterritorialização do “velho” está ligada primeiro, ao desenvolvimento e a diversificação da indústria, processo que vai criar a expectativa de preparação de mão-de-obra, exigindo mudanças no sentido quantitativo das escolas e qualitativo do ensino; e em segundo lugar, a desconstrução envolvia as novas configurações das relações sociais, efeito da intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados no comércio, de escritórios e de funcionários públicos, exigindo um repensar do ensino de primeiro grau e principalmente de segundo grau “de caráter geral e profissional”.

A construção do ideário da Escola Nova, dispositivo central do “otimismo pedagógico”⁵³⁵ na década de vinte coincide com a fase importante da predominância do discurso liberal e do capitalismo no Brasil; fundamentada em nova concepção sobre a infância, toda a sua produção discursiva ressignifica a infância a partir da institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu “desenvolvimento natural”.

Essa nova visão da infância estava circularmente ligada à montagem de uma multiplicidade de dispositivos de controle, de ordenação, de regulação e de produção do cotidiano das populações pobres: proliferam em agências estatais, em associações profissionais etc, ações de reformadores sociais que fazem funcionar esses dispositivos. Médicos, higienistas, engenheiros sanitaristas e educadores nelas formulam e acionam saberes, colocando-se como colaboradores legitimados na intervenção e no aprimoramento de dispositivos de regulação.⁵³⁶

Vê-se, pois que alguns dos processos de redefinição e reorientação dos saberes sobre o social que constituíram objetos e técnicas de intervenção pautavam-se na educação como instrumento de controle social; na percepção das possibilidades disciplinadoras de práticas moldadas por métodos e técnicas da “moderna pedagogia” e a concepção do meio esco-

⁵³⁵ Este se refere à “otimização do ensino, ou seja, à melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar [...] por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional” (GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994).

⁵³⁶ Sobre a fabricação e operacionalização dos dispositivos de controle, ver: LUZ, M. et. al. *Medicina e ordem política brasileira*. Rio de Janeiro: Graal, 1982; DECCA, E. S. A ciência da produção: fábrica despolitizada. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, (6): 47-79, 1983; DECCA, M.A.G. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1927-1934)*. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1983; SCHUELER, Alessandra F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 37, p. 59-84, 1999; FREITAS, Marcos C. de. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 312 p.; CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós – críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

lar sob novos moldes.⁵³⁷ São esses pressupostos e enunciados que irão legitimar as novas práticas, com uma nova atribuição de sentidos para o papel do educador, para o programa escolar, para a noção de aprendizagem, para os métodos e técnicas de ensino etc, vistos como peças importantes para o desenvolvimento das potencialidades contidas na personalidade integral da criança em cada etapa de seu desenvolvimento.⁵³⁸

A construção do discurso da Escola Nova no Brasil nasce atrelada aos enunciados e conceitos vitalistas e da biologia, presentes na pedagogia de Montessori e de Decroly, expoentes dos estudos europeus em educação da infância e um dos primeiros a repercutir o movimento renovador. Ou seja, ligada aos modelos explicativos de evolução genético-funcional, na psicologia experimental e nas teorias da hereditariedade no aspecto relacionado à educação das “crianças anormais”, ligados ao discurso e às práticas montessorianas. E, no caso da pedagogia de Decroly, um médico do campo da neurologia, com os estudos sobre “crianças retardadas”, experiência que vem a ser posteriormente deslocada para o trabalho com crianças “normais”.

Contudo, o educador que vem a repercutir mais fortemente o ideário da Escola Nova no Brasil, — no caso a experiência norte-americana — foi John Dewey com sua psicologia funcionalista, sobretudo com o procedimento do “sistema de projetos”, uma modalidade de intervenção pedagógica baseada em “atividades interessadas” dos alunos, visando “o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais”. Como opositor do ensino “intelectualista” pretendia “traçar uma nova teoria da experiência, através da qual melhor se definisse o papel dos impulsos de ação ou, na fórmula genérica então adotada, da *função dos interesses*”.⁵³⁹

O pensamento de Dewey é importante para os propósitos da análise do discurso desenvolvimentista e da fabricação do conceito de fracasso escolar, tendo em vista os princípios de sua pedagogia: a) a idéia de que o pensamento se origina de uma situação problemática (princípio da ação); b) o princípio da experiência anterior (princípio da evolução do desenvolvimento ligada à psicologia; c) o princípio da prova final (princípio finalista ou tautológico);

⁵³⁷ CARVALHO, Marta M. C. de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de pesquisa*. São Paulo (66): 4-11, Agosto, 1988.

⁵³⁸ NAGLE, 2001.

⁵³⁹ LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes de pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, p. 198 (grifos do autor). A pedagogia de Dewey, sob o paradigma liberal, como aparece em um de seus escritos no ano de 1898, “*O interesse e o esforço* – sendo o interesse correspondente ao aspecto interno da experiência e o esforço ao aspecto externo pelo qual poder-se-ia observar a situação funcional resultante; a referida obra foi traduzida para o Brasil por Anísio Teixeira em *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

d) o princípio da eficácia social (princípio das relações humanas). São essas enunciações uma forma de atualização do “bio-poder”, do governo da população, quando o interesse em estudar as “crianças anormais” era visto como forma de criar novos “modelos explicativos ou rever os atuais”; o que possibilitou a invenção de novas tecnologias de “ação educativa intencional, aplicáveis no lar ou na escola, ou ainda, tais sejam os resultados da investigação, em fazer adotar medidas preventivas mais amplas na vida social”.⁵⁴⁰

O discurso da Escola Nova e suas conseqüências sobre as práticas educacionais são signos das lutas por legitimidade e reconhecimento por parte dos diferentes campos do saber, os quais, impondo-se como verdades, vão influenciar a produção discursiva sobre as trajetórias das crianças na escola, inclusive àquelas consideradas “problemáticas”. Os temas e enunciados que montam esse discurso “novo” compõem um arquivo de textos e de práticas agenciados por outros paradigmas teóricos e outros discursos como o nacionalismo, o desenvolvimentismo, o interacionismo, o marxismo, os saberes *psi* etc. Segundo a retórica do discurso de um dos articuladores do movimento da Escola Nova no Brasil, Lourenço Filho,⁵⁴¹ a emergência desse acontecimento traduzia não apenas um desejo de inovar por parte dos educadores, mas buscar solucionar os problemas que envolviam a educação escolar; sobretudo no que diz respeito à “desadaptação” da escola às novas exigências da vida social e a ausência de uma maior “compreensão técnica” do processo educacional. O que, segundo ele, envolveria uma “finalidade” e uma “instrumentação”.

Desde o século XIX no contexto de grandes transformações no cenário, sobretudo político e econômico, com a emergência das formas capitalistas de produção e as perspectivas que se abriam para as sociedades ocidentais modernas, caracterizadas por novas configurações das relações de poder, emerge no campo educacional a produção de práticas discursivas e não-discursivas sobre a necessidade de se educar a infância, sobretudo a infância das camadas populares, tendo como perspectiva o mundo do trabalho.

No Brasil, a formação educacional escolar se tornara expectativa e necessidade no âmbito da vida cultural, social e econômica da maioria da população, antes restrita a pequenos grupos de crianças e jovens. Programas, organização escolar e procedimentos didáticos passaram a ser percebidos como ultrapassados e inadequados tendo em vista a nova cartografia que começa a ter seus contornos definidos pelas novas relações de poder que emergiam na sociedade que vivia a euforia do republicanismo, configurando a necessidade de se estabelecer novas formas de governo sobre a população e os sujeitos; e a invenção da infância como cate-

⁵⁴⁰ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 180.

⁵⁴¹ LOURENÇO FILHO, *Loc. cit.*

goria social, a qual deixa de ser reconhecida como da ordem do natural para se transformar em uma construção do homem, portanto, histórica.

Nesse sentido, as transformações que delineiam a emergência da necessidade de educar as crianças na escola, e de uma determinada maneira, não é efeito somente de uma nova mentalidade sobre a infância; a necessidade de educar a infância não está ligada somente à nova cartografia política, econômica, social e cultural; ou à mudança de relação entre esse objeto de interesse, a infância, os arranjos dessa nova cartografia e o sujeito cognoscente. Os discursos sobre a educação da infância escolar são signos da mudança na disposição dos saberes, no sentido de uma nova direção da produção de discursos de verdade, sob o ordenamento de um novo regime de verdade.

Para viabilizar as transformações que se queria na sociedade seria, pois necessário operacionalizar reformas no quadro da educação escolar: os equipamentos de governo escolar, como os objetivos da ação pedagógica e não apenas suas técnicas, teriam de ser mudados para a construção de uma mentalidade que se reconhece “nova”; nesse contexto de um horizonte possível de transformações amplas na sociedade e na cultura, a especialização dos saberes e a entrada em cena dos técnicos em educação, sobretudo do campo da pedagogia e da psicologia, com sua legitimidade, vêm a ampliar e dar visibilidade ao campo de ação sobre a sociedade e a infância.

A partir dos enunciados desses novos discursos, várias práticas não-discursivas foram desenvolvidas, sobretudo a criação de instituições de disciplinamento da infância e a organização de eventos, como congressos nacionais e internacionais, conferências etc, cujas temáticas se dirigiam à defesa da necessidade de preservação da “saúde na escola e por ação da escola”. Sob o efeito desses movimentos do pensamento educacional, foram fabricados novos equipamentos coletivos e estratégias de governo da infância, como o estudo racional e a reestruturação ortopédica da arquitetura e das construções escolares, da adaptação de seu mobiliário, da mudança do currículo escolar etc. Nesse espaço e tempo específicos são introduzidos na escola os serviços administrativos médico-escolares, caracterizando formas de poder infinitesimal sobre o corpo, de modo a controlar, prever e garantir a eficácia dos seus movimentos.

Os enunciados da Escola Nova eram, portanto derivados de uma nova compreensão das necessidades da infância, e nesse sentido foi de grande importância para a leitura dessas novas demandas — em face de novas exigências derivadas de mudanças da vida social — os conceitos produzidos pelos saberes da pedologia, da biologia, da pedagogia e da psicologia. Sobretudo os saberes psicológicos e pedagógicos vão dar um novo ordenamento às práticas

escolares desde finais do século XIX, com a criação no Rio de Janeiro do *Pedagogium*, em 1897, o qual compreendia o *Laboratório de Psicologia*; e o *Laboratório de Pedagogia Experimental* da Escola Normal em São Paulo, em 1914.

Os enunciados escolanovistas vieram a ser ampliados ainda mais com as produções discursivas sobre “as funções da escola” — resultante das produções de saberes no campo sociológico, mesmo que com menor intensidade — e sobre a necessidade de se fazer uma revisão crítica dos “meios ou recursos tradicionais do ensino”. Essas práticas discursivas tinham como enunciado central a “ação” da criança na escola, para a qual dever-se-iam adequar os métodos. Mesmo nos anos de 1950, o discurso dos escolanovistas ainda é sinal da percepção da “ação” como elemento importante no processo de aprendizagem: “[...] em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo”.⁵⁴²

A ação era compreendida não como um fim a atingir, mas como condição necessária ao processo de aprendizagem; idéia presente no ideário dos renovadores que a identificava com as teorizações pedagógicas construídas pelo médico e educador Pestalozzi sobre a necessidade de se criar métodos fundados na ação — “o ensino objetivo” ou “pelas coisas” e o “ensino intuitivo”, aos quais deu visibilidade no meio educacional do século XIX. Esse educador enfatizava a necessidade de se fazer a prática pedagógica escolar substituir o ensino livresco e de se “psicologizar a educação”. É a partir de suas idéias sobre os alunos e sua aprendizagem que se dá a aproximação desses dois campos do saber.⁵⁴³

Percebe-se nesse discurso, uma relação entre a ressignificação das necessidades da infância e as novas atribuições de sentidos em relação às funções da escola, tomando como referencial discursivo a compreensão da importância na “função geral do processo educativo do desenvolvimento individual”, os conceitos de “capacidade” e de “aptidão”, desenvolvidos pela psicologia. Essa era a tendência hegemônica em relação à educação escolar presente no discurso da Escola Nova, até antes da Primeira Guerra nos países em que esse discurso estava presente no campo educacional. As mudanças trazidas com esse acontecimento da história ocidental no século XX em alguns países propiciaram uma ampliação da “escala de observação dos fatos educacionais, suas condições e resultados”. É a partir daí que o discurso renova-

⁵⁴² AZEVEDO, 1976, p. 17.

⁵⁴³ Para Pestalozzi a intuição significava “experiência direta” e o “ensino intuitivo” relacionava-se às impressões recebidas pela criança do mundo das coisas ou do ambiente físico, como também da vida social e moral. Como Comenius, dava visibilidade à necessidade de garantir o “desenvolvimento natural” dos educandos de modo a levá-los a agir, pensar e praticar o esforço através de “exercícios atraentes”, fundamentados nos saberes já produzidos pela psicologia. Sobre isso, dizia Pestalozzi: “Deve-se considerar e empregar a ação em todos os momentos e por todas as formas [...]. A criança não se instrui senão pelo exercício, devendo assim mais praticar que estudar” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 147).

dor incluirá elementos histórico-culturais antes não problematizados, consubstanciados em enunciados ligados às “condições da vida social e às concepções educativas”.

De modo geral, os teóricos e protagonistas da escola nova a compreendiam como um movimento “reformador” que tem como principais fundamentos um maior e melhor conhecimento do homem, “mediante a análise das condições de seu crescimento e expansão individual”, — possibilitados pela emergência dos saberes das ciências humanas e sociais — e a consciência das “possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais”; segundo palavras de Lourenço Filho:

Esse singelo nome foi por alguns adotado para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto [...] um amplo sentido ligado ao novo tratamento dos problemas da educação em geral.⁵⁴⁴

Para construir a análise da produção discursiva da Escola Nova, optei por realizar uma descrição das condições de possibilidade para que, num momento singular da educação brasileira, — e sob as bases históricas e lingüísticas de um determinado regime de verdade — ocorresse um deslocamento dos discursos sobre a infância escolar de uma perspectiva eugenista e higienista, predominantes até meados dos anos de 1930, para outra na qual o “progresso” social e individual é tomado como parâmetro para a produção de novas subjetividades. Assim, tomo como elementos para a presente análise, a fim de se compreender a emergência da discursividade hegemônica que configurava o quadro educacional nos anos de 1920, o cenário internacional e nacional das relações de poder-saber sob a forma da produção de discursos e, simultaneamente de equipamentos não-discursivos reformadores. E, no caso da análise dos discursos e das práticas produzidos em outros contextos culturais, por compreender que a sua incorporação na realidade brasileira por intelectuais, educadores e alguns outros setores da sociedade foi um traço marcante para a leitura dos problemas da educação — a partir de enunciados de verdade que serviram de referencial para a construção do discurso da Escola Nova.⁵⁴⁵

Compreendo a adesão dos escolanovistas brasileiros aos modelos estrangeiros como um desejo de estar em sintonia com os discursos de verdade já legitimados no contexto

⁵⁴⁴ LOURENÇO FILHO, 1978, p.17.

⁵⁴⁵ Fernando de Azevedo enaltece em certo momento a importância da passagem de Anísio Teixeira pela América do Norte, podendo trazer as idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, já enunciadas na reforma de 1928, possibilitando inclusive, uma aplicação mais larga dos “métodos científicos aos problemas de educação”.

das relações de poder-saber mundial, os quais eram traduzidos como produto das condições vividas pelas sociedades “modernas”, “desenvolvidas”, onde o “progresso” já chegara, e que, para a construção dessas novas condições sociais a educação escolar teria sido o alicerce, a “base segura”. Outra estratégia que tomo para a análise são as falas de alguns personagens importantes que protagonizaram o cenário de fabricação do discurso da Escola Nova, como textos que me possibilitam compreender o contexto no qual esses sujeitos de enunciação se posicionaram no discurso que produziram sobre o movimento, principalmente Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

4. 1. O cenário de emergência do discurso da Escola Nova

O discurso e as práticas denominados de “movimento de renovação pedagógica”, mais tarde “Escola Nova”, tiveram seu início entre o fim do século XIX e começo do século XX, na Europa e na América.⁵⁴⁶ As primeiras escolas novas surgiram na Europa no ano de 1880 — na Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, e em outros países em finais do século XIX — em instituições privadas. Na América, em 1893 é fundada em Washington a *Associação Nacional para o Estudo da Criança* e três anos depois a primeira escola experimental criada em Chicago — a *University of Chicago Elementary School*, experiências essas ampliadas para muitas escolas públicas em outros Estados.

A partir do século XX, o movimento reformador se amplia para outros países europeus, com a fabricação de novos equipamentos coletivos para a infância, como a criação na Bélgica de um serviço de pedologia; a criação na França e na Inglaterra de instituições semelhantes quanto aos objetivos, respectivamente a *Société libre pour l'étude de l'Enfant*, criada no ano de 1900 e a *Child Study Society*. Em 1903, práticas não-discursivas renovadoras são desenvolvidas na Itália, com a criação das *Escolas Serenas* e posteriormente das *Casas das Crianças*. Na Alemanha, em 1910, inicia-se uma experiência de transformação de algumas escolas públicas em centros de renovação. Contudo, o mais destacado desses dispositivos renovadores foi a criação em 1911 em Genebra, do *Instituto J. J. Rousseau*, pelo reconhecimento que teve no meio intelectual e educacional da época — aliás, perpetuado até os tempos atuais, sobretudo por ter tido à frente de sua coordenação Jean Piaget.

O discurso e as experiências renovadoras foram produzidos em torno de duas tendências enunciativas, construídas no esteio de princípios técnicos e políticos e na crença na

⁵⁴⁶ MANACORDA, 1989, p. 305.

positividade das ciências como forma de se chegar “a mais pura objetividade dos fenômenos educativos”. A primeira dessas tendências via como necessária a revisão dos *meios de educar*, compreendidos como a disseminação na organização escolar de normas de “maior validade técnica — no sentido grego de práticas conscientes e refletidas” — em substituição às normas empíricas dominantes resultantes das “emoções, desejos e intenções do agente”, o qual era significado negativamente como sendo dominado pela afetividade, faltando-lhe porém o necessário distanciamento, garantia da objetividade dos dados científicos. O outro elemento nuclear desse discurso era a análise dos “fins da escola”, compreendidos como pertencentes ao âmbito da filosofia educacional — enunciado que aparece posteriormente no pensamento renovador após a Primeira Guerra.⁵⁴⁷

A emergência dos discursos em defesa da necessidade de transformação da escola, que caracterizou o movimento renovador está ligada também ao aumento quantitativo das escolas no século XIX — trazido com as mudanças nas relações de poder no âmbito político-econômico com o processo de industrialização na Europa e suas conseqüências, como o processo de urbanização, as novas aplicações tecnológicas incidindo sobre os transportes e facilitando os intercâmbios comerciais e a melhoria das comunicações.

Atravessando esses acontecimentos, e como seu efeito, a importância atribuída à escola está atrelada à descoberta da infância ou ao sentimento da infância na modernidade e seu esquadrinhaamento pelas ciências hegemônicas à época, como a pedagogia, a biologia (medicina higiênica)⁵⁴⁸ e mais tarde as ciências humanas. Lourenço Filho reclama da criança por muito tempo ter sido motivo de *interesse prático* — que ele associa às práticas que chama de “negativas”, como o infanticídio e o abandono — e não motivo de “interesse especulativo”. A esta última modalidade ele associa as práticas “positivas”, como as formas de assistência e direção e “a organização conceitual de diferentes ramos do conhecimento da infância, ou a admissão de que essa idade devesse ser objeto de investigação sistemática”.⁵⁴⁹ O outro efeito das transformações ocorridas no século XIX foi a idéia da educação escolar como fator de ascensão social dos indivíduos, os quais de posse dos conhecimentos científicos veiculados pela escola, teriam acesso aos bens sociais e econômicos produzidos e distribuídos na sociedade.

⁵⁴⁷ LOURENÇO FILHO, 1978.

⁵⁴⁸ A medicina higienista e a constituição da higiene escolar são efeito dos estudos biológicos, sobretudo sobre a antropologia pedagógica e suas medidas, possibilitando a produção discursiva das teorias interacionistas sobre a influência da hereditariedade e do ambiente. “Dos efeitos de moléstias das primeiras idades e desvios da alimentação; do valor de certas circunstâncias do meio doméstico e outras do ambiente escolar” (*Ibidem*, p. 52).

⁵⁴⁹ LOURENÇO FILHO, *Loc. cit.* (grifos do autor).

O novo arranjo na configuração mundial da forma de poder político-econômico após a Primeira Guerra influenciou outros países, inclusive o Brasil, no qual não corresponderam mudanças “no espírito e na forma do trabalho escolar [...]. Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo”.⁵⁵⁰ Mas disseminase, entre educadores dos diversos países envolvidos nesse acontecimento, a crença na educação escolar como mecanismo de transformação da sociedade e das mentalidades, desde que a escola fosse revista em seus fundamentos e em suas técnicas, o que exigia “bem planejá-la e difundí-la”. Esse é o começo do movimento mundial dos reformadores, posteriormente concretizado em experiências nas escolas que passaram a ser denominadas de “escolas novas”.⁵⁵¹

A partir daí, foram desenvolvidas algumas práticas discursivas e não-discursivas visando alcançar os objetivos propostos por esse novo paradigma educacional. Nos EUA é criada em 1919 a *Progressive Education Association*, que vem a ser posteriormente outra instituição mais abrangente ao nível mundial, a *The New Education Fellowship* — a qual funcionou até 1955. Ao mesmo tempo na França, é fundada a organização *Les Compagnons de l'Université Nouvelle*; o *Le Groupe d'Éducation Nouvelle* e a *Sociedade Lorena da pedagogia*; em 1921, nesse mesmo país, organiza-se a *Liga Internacional para a Educação Nova*; e, finalmente, é criado nesse mesmo ano o *Bureau International d'Éducation* no Instituto Universitário das Ciências de Educação de Genebra.⁵⁵²

⁵⁵⁰ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 21.

⁵⁵¹ Essas experiências se desenvolveram mais intensamente na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos - neste caso, pela forte influência do pragmatismo pedagógico de John Dewey; a França “lhe era refratária”, como diz Azevedo ao se referir à aceitação das práticas renovadoras nesse país.

⁵⁵² *Ibidem*. Através do *Bureau* são definidos os princípios da educação nova, resumidos a seguir:

- I (1-10) A nova escola é um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado dos trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.
- II (11-20) Em matéria de educação intelectual, a Escola Nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo. O ensino realiza o estudo individual. Estuda-se somente uma ou duas matérias por dia, por mês e por trimestre. III (21-30) A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico e da liberdade numa “república escolar” com a eleição dos chefes e dos cargos sociais. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecer ocasiões para desenvolver capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir os objetivos considerados bons. A emulação consiste especialmente em confrontar o trabalho presente e o trabalho passado da própria criança. A escola deve ser um ambiente bonito e atraente, onde a música coletiva exerce uma influência purificadora. A educação da consciência moral visa, mediante “as leituras da noite” para as crianças, provocar reações espontâneas e juízo ed valor; a educação da razão prática consiste, para os adolescentes, em reflexões sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social. quanto à atitude religiosa, segue-se normalmente uma orientação não confessional ou interconfessional, unida à tolerância (MANCORTA, 1989 , p. 311 - 312).

Caracterizada pelos estudiosos da história da educação como a fase do “entusiasmo pedagógico” — compreendida entre finais do século XIX e a década de trinta do século XX — essa etapa de construção do discurso renovador compreendeu um tempo durante o qual veio a ocorrer a criação de sistemas nacionais de ensino público em vários países do mundo ocidental, inclusive sob o ordenamento desse discurso. Um tempo e espaços que serviram de chão para a produção dos saberes biológicos e psicológicos interessados em desvelar os “segredos” e sistematizar as até então “insondáveis questões da infância e da adolescência”.

Junto com esses saberes, outros dispositivos mais práticos de ordenamento dos estudantes são criados, como os instrumentos avaliativos das capacidades intelectuais, da aprendizagem e dos programas de ensino. O efeito mais imediato desses acontecimentos foi a relevância dispensada aos “objetivos sociais da escola, impondo uma reforma dos sistemas de ensino tendente a resolver “problemas de saúde”, de “ajustamento à família” e ao “trabalho”, com a criação correlata de instituições auxiliares da escola”⁵⁵³ (grifos meus).

Azevedo⁵⁵⁴ distingue duas vertentes da Educação Nova: a primeira delas toma como centro de sua problematização da infância o “desenvolvimento”. Toda a sua construção discursiva se articula com idéias biopsicológicas da criança e concepções funcionais da educação, ancoradas em princípios como “maior liberdade para a criança”, a qual se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu “desenvolvimento natural”, pela “atividade livre e espontânea”. A noção de atividade está ligada aos métodos ativos, à escola ativa e ao princípio de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”.

Essa nova forma de educação está pautada no respeito à originalidade pessoal de cada criança e, em conseqüência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém de “tendências individualistas”; toma como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; visa antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos do trabalho escolar. Segundo seus princípios de “escola liberta e ativa”, propõe a libertação da criança através da conjugação do método científico e da compreensão intuitiva. Os teóricos ligados à produção discursiva dessa primeira modalidade de enunciados da escola nova foram Bovet, E. Claparède, A. Ferrière e John Dewey.

Na outra versão da Escola Nova, a centralidade é a idéia da infância como “iniciação”; essa perspectiva discursiva toma como pressuposto a idéia evolucionista dos conhecimen-

⁵⁵³ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 26.

⁵⁵⁴ AZEVEDO, 1996.

tos e das questões sociais. Dá grande relevância ao papel da escola como instituição social no sentido de articulá-la com o meio e de adaptá-la às condições de seu meio social e de uma nova civilização; de “orientação social e às vezes mesmo socialista”, compreende a formação da infância escolarizável partindo da comunidade para o indivíduo, de modo a “desenvolver na criança suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos”. A produção discursiva dessa forma de escola nova foi articulada pelo sociólogo P. Faconnet.⁵⁵⁵

Nesse sentido, um evento de importância para o fortalecimento e sistematização do discurso da Escola Nova foi a V *Conferência Mundial da Escola Nova* na Dinamarca em 1929,⁵⁵⁶ durante a qual se reafirmou os compromissos com a garantia da reforma “estritamente técnica” do trabalho escolar e o “desprendimento dos meios empíricos de rotina – mediante conhecimento das crianças e jovens”. São discursos, portanto que dão visibilidade aos saberes da psicologia e à retórica “desenvolvimentista” amparados em dois enunciados centrais: a “escola centrada na criança” e a “escola centrada na comunidade” e da medicina higienista, além do chamamento do Estado em relação à responsabilização pela educação pública. Sobre isso diz Lourenço Filho: “Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada “procedência”, “condições de saúde”, “diversidade de tendências” e ‘aspirações’” (grifos meus).⁵⁵⁷

O primeiro enunciado é revelador da defesa de princípios da corrente Humanista da psicologia, segundo os quais dever-se-ia ser dada a oportunidade de desenvolvimento “natural” da criança, sem a interferência do professor; ou seja, os alunos é que dariam a direção dos rumos da prática pedagógica escolar, cabendo ao professor uma nova compreensão das suas necessidades e capacidades — caracterizando uma corrente de pensamento psicológico até hoje presente nas práticas discursivas e não-discursivas em educação; qual seja, a idéia de uma “escola centrada na criança”.⁵⁵⁸

⁵⁵⁵ AZEVEDO, 1996.

⁵⁵⁶ Alguns elementos tratados durante a V Conferência foram: renovação da didática com múltiplos ensaios de ensino ativo; melhor formulação teórica de princípios e normas para avaliação dos resultados do trabalho escolar; extensão do movimento no ensino público; criação de grandes associações com caráter nacional e internacional; confronto de várias concepções filosóficas com os princípios e resultados do movimento; conceitualização geral da educação como ajustamento da personalidade em face da vida social modificada pela industrialização; e, enfim, proposição de todas as formas educativas no sentido da paz, dando-se especial atenção a esse ponto também na formação da personalidade dos educadores, sem dúvida princípio e fim de toda e qualquer reforma bem concebida (LORENÇO FILHO, 1978, p. 26).

⁵⁵⁷ LORENÇO FILHO, *Loc. cit.*

⁵⁵⁸ Esses discursos privilegiavam na formação dos/as educandos um tempo para o trabalho livre, capaz de despertar o “espírito inventivo”, tal como previsto pelos enunciados do método pedagógico das “lições de coisas”: as excursões, a pé ou em bicicleta, com acampamentos em tendas de campanha e refeições preparadas pelos próprios alunos, desempenham um papel importante como coadjuvantes do ensino (LOURENÇO FILHO, 1978).

O enunciado da “escola centrada na comunidade” refere-se à relevância concedida às condições do “ambiente”, “inclusive da vida social em cada comunidade, da interdependência entre indivíduos e grupos”. Contudo, a centralidade desse discurso recai sobre os “elementos técnicos”. Um exemplo nessa direção são as argumentações que Lourenço Filho faz em relação à necessidade de revisão dos “meios de educar”, substituindo a ação “empírica vulgar” pela “ação técnica” na organização escolar.⁵⁵⁹ As diferenças de nuances dos enunciados desses discursos envolvem um outro aspecto, qual seja, a experiência de um sistema dual de educação de alguns países europeus, com escolas de ensino médio para as camadas privilegiadas e as escolas profissionalizantes para as demais camadas socialmente desqualificadas. Nesses casos, a *V Conferência* estabelece como diretriz o princípio da “escola única”, de modo a garantir “maiores oportunidades educacionais a todos, com maior predomínio das funções educativas dos poderes públicos”.⁵⁶⁰

As influências nucleares dos estudos da infância ligados à Escola Nova, em cuja superfície aparece a idéia de um processo de “formação progressiva” foram principalmente: primeiro, as teorias da “recapitulação abreviada”, com enunciados que apontam para a idéia do desenvolvimento humano como um progresso que repete as fases evolutivas da espécie; ou seja, o pressuposto de que a ontogênese reviveria a filogênese. Os representantes desse discurso foram Saint-Hilaire, Fritz Muller e Ernst Haeckel e Piaget. E em segundo lugar e com maior visibilidade e aplicabilidade, a teoria da *evolução natural* de Charles Darwin e do eugenismo de Galton, as quais tiveram enorme influência sobre os saberes científicos em diferentes campos e épocas.⁵⁶¹

A visibilidade dada a esses discursos no meio educacional possibilitou a produção de novos equipamentos de governo da infância, consubstancializados em novas práticas dis-

⁵⁵⁹ O movimento renovador nos seus discursos e nas suas práticas não se constituiu em uma unidade no sentido de um movimento homogêneo nos diversos países, observando-se diferenças, principalmente quanto à relevância dada por cada país aos elementos *técnicos* ou aos elementos *políticos*. As experiências renovadoras desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, por exemplo, resgatavam a idéia rousseaussiana e do humanismo psicológico do “livre desenvolvimento”, ao tomar como centro “a criança segundo capacidades naturais de desenvolvimento, e organizar a escola como uma instituição purificada, de onde homens também purificados deveriam surgir” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 28); e, por isso não atribuindo qualquer importância à formação político-social das crianças, no que chamavam de “uma convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos”.

⁵⁶⁰ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 25.

⁵⁶¹ Os teóricos da Escola Nova reconhecem em Francis Galton a influência das teorizações no campo da educação da relação entre os “fatores ambientais” e o desenvolvimento; essa construção discursiva é signo da descontinuidade em finais do século XIX da hegemonia dos enunciados biológicos e das intervenções discursivas e não-discursivas ancoradas na medicina, sobretudo da genética. Grande parte dos renovadores europeus e norte-americanos, cujas produções influenciaram o pensamento dos renovadores brasileiros, desenvolveram pesquisas embasadas em concepções de estudiosos ligadas à biológica e à medicina, sobretudo no “tratamento e recuperação de crianças deficientes e anormais”, como Ovídio Decroly, Alfred Binet e Maria Montessori, só para citar os autores cujos discursos tiveram maior visibilidade no Brasil.

cursivas veiculadas em periódicos especializados e de novas práticas não-discursivas, como a criação de institutos de pesquisa, instituições de atendimento à criança etc, visando criar as condições para um “desenvolvimento normal dos seres humanos”; foram esses dispositivos que possibilitaram a invenção da pedologia como ciência da infância.⁵⁶²

As perspectivas que se abriam para uma nova leitura da infância trazidas com o aperfeiçoamento dos conhecimentos da pedologia, da biologia e da psicologia, possibilitariam, segundo a visão dos reformadores, que os aspectos da formação humana fossem perscrutados na sua dependência com as influências da organização da vida social. É assim que o “crescimento normal” e a defesa da “saúde na infância” passam a ser relacionados às condições de “nutrição” e “habitação” e, em consequência, à “situação econômica das famílias”; segundo essa percepção, “a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contactos e relações humanas”.⁵⁶³

A expansão dos sistemas de ensino foi um acontecimento fundamental na ampliação dos equipamentos de governo da infância e na fabricação de novos campos de poder-saber, como a construção de uma pedagogia social e o desenvolvimento de estudos no campo da história da educação e da educação comparada. Foi também propício à fabricação de novas práticas discursivas e não-discursivas que apontam para a retórica “desenvolvimentista” e da eugenia, através de referentes ligados ao aspecto econômico e à família — mais comumente esses dois aspectos são tratados conjuntamente nas referências às condições dos alunos — consubstanciadas no deslocamento das questões educacionais de uma perspectiva mais restrita, ou micro, da didática, para outra mais ampla — onde se fazem presentes enunciados ligados estreitamente às problemáticas sociais — ou, como diz Lourenço Filho:

[...]da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; [...] da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens — familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura.⁵⁶⁴

O discurso do ideário da Escola Nova sofre algumas discontinuidades após a Segunda Guerra Mundial, quando passa a assumir mais diretamente princípios democráticos e contra o que denominam seus articuladores, de “regimes totalitários de esquerda e de direita”,

⁵⁶² Pela importância que tiveram os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Stanley Hall, psicólogo educador estadunidense, este é considerado pelos renovadores do Brasil e de outros países o “pai da pedologia”.

⁵⁶³ LOURENÇO FILHO, 1978, p.19.

⁵⁶⁴ *Ibidem*, p. 23.

uma “fase de anarquia mental e moral, perigo passageiro ou caos persistente” — que é como se referem à Guerra Fria e à divisão dos dois blocos mundiais de relações de poder estatal e aos regimes nazi-fascista e comunista; e à defesa da necessidade de proteger os jovens, de aparelhá-los com todas as suas “capacidades de conhecer e prever”, de modo que não sejam dominados por “forças cegas”.⁵⁶⁵

O instrumento capaz de realizar esse empreendimento seriam os saberes produzidos pelas ciências — sobretudo a pedologia, a biologia, a psicologia com suas ramificações, os estudos sociais e o desenvolvimento de “novos meios de educar”, ou seja, os princípios da Escola Nova. São discursos, na superfície dos quais aparecem os enunciados que compunham o regime de verdade estabelecido por esses saberes: as idéias vitalistas e inatistas e da medicina higienista sobre o desenvolvimento humano ordenadas a partir da categoria do “anormal” e do “desenvolvimentismo”.⁵⁶⁶ Sobre esse aspecto, diz Lourenço Filho:

A renovação escolar de nosso tempo partiu de mais aprofundada investigação sobre a “natureza do homem” e suas condições de formação individual, para ampliar-se numa compreensão das formas da existência coletiva, mais favoráveis a esse objetivo fundamental. São muito recentes as descobertas sobre a “hereditariedade”, a “transmissão das doenças”, a evolução econômica e social do homem, as condições enfim de “ajustamento normal e anormal” (grifos meus).⁵⁶⁷

Uma maior compreensão e ação sobre a infância, segundo o discurso da Escola Nova, foi possível através da intervenção não somente dos conhecimentos da pedologia, a qual tratava de “modo integrado aspectos biológicos, psicológicos e educativos”, mas do desmembramento desses aspectos, os quais geraram dois novos saberes — quais sejam, a antropologia pedagógica, mais tarde biologia educacional, e a psicologia da educação ou psicologia educacional. No caso da psicologia educacional, o esquadrinhamento da infância escolar vai se dar ainda de modo mais detalhado, pormenorizado, com o desenvolvimento de outras correntes de pensamento que vieram a se juntar àquela: “a psicologia *evolutiva* ou das idades; a da *aprendizagem*; a das *diferenças individuais*; e igualmente, ao de ramos de estudo teórico

⁵⁶⁵ Nesse sentido, os renovadores reconhecem como importante equipamento coletivo da população e da infância, e fundamental para o desenvolvimento do pensamento da Escola Nova no mundo, a criação da Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) em 1946, cujos princípios – liberais – seriam semelhantes aos princípios defendidos pela *Liga Internacional da Escola Nova*.

⁵⁶⁶ Ovídio Decroly, na Bélgica de 1907 do século XX dá início aos discursos e práticas ao nível pré-primário e primário, voltados para a educação das crianças “anormais” e depois reproduzido no sistema público de ensino. Sua intervenção foi fundamental para o deslocamento da idéia do “anormal” para o ensino regular e a preocupação em corrigi-lo.

⁵⁶⁷ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 33.

e de aplicação, em campos especiais: psicologia dos *anormais*, das *matérias de ensino*, da *personalidade*.⁵⁶⁸

Todas essas mudanças concorrem para a criação de uma “pedagogia experimental” ou uma “didática experimental”, consubstanciada em novas produções de sentidos sobre a educação e o ensino, através de dispositivos como publicações veiculadas por institutos e revistas especializadas, por monografias ou obras mais gerais, bem como por produções não-discursivas, como a realização de cursos sobre princípios ou fundamentos da educação, quando o ensino passa a ser ressignificado como um instrumento político e social. Esses aparatos de poder-saber estão estreitamente ligados à criação de uma “pedagogia científica”, expressão que passou a ser empregada a partir de então.

O discurso da pedologia era atravessado por enunciados essencialistas e inatistas sobre as capacidades humanas, ancorados na crença de que os fins a que pode atingir cada indivíduo quanto às suas capacidades já estão inscritos na sua “natureza” mesma. Natureza esta semantizada como base da educação e como um elemento de um modelo evolutivo de explicação, “modelo que ao homem abranja como um todo”. Os próprios teóricos da Escola Nova reconhecem nas perspectivas colocadas pela pedologia que adotam em seus discursos, uma continuidade salutar dos estudos da criança desenvolvidos pelos pedagogos realistas do século XVII, os quais viam a necessidade de esquadriñar a infância segundo a economia do detalhe. Como Comenius⁵⁶⁹ e a idéia de que era preciso ensinar à criança somente coisas infantis, reservando para a fase adulta os ensinamentos que lhe diziam respeito; como as idéias de John Locke, sobre a necessidade de se observar o caráter infantil desde os primeiros anos de vida; e as idéias de Rousseau — cujas idéias têm maior visibilidade e consistência por parte dos renovadores, com a compreensão da educação na perspectiva da formação progressiva.⁵⁷⁰

Alguns enunciados colados ao discurso dos renovadores se constituíram em signos dessas idéias: os conceitos de crescimento, maturação, adaptação, além das concepções

⁵⁶⁸ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 22 (grifos do autor).

⁵⁶⁹ Essa compreensão está presente no pensamento de Comenius — nome latinizado do tcheco João Amos Komenski — e sua principal obra, referência para a pedagogia durante muito tempo, a *Didactica Opera Omnia* ou *Didática Magna*, a qual tinha como subtítulo: “Que expõe o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas, ou seja, modo certo e raro, para todas as comunidades, praças e aldeias de qualquer reino cristão, de erigir escolas de tal natureza que toda juventude, de um e outro sexo, sem excetuar ninguém, possa ser instruída nas letras, reformada nos costumes, educada na piedade, durante os anos da puberdade, em tudo aquilo que se relacione com esta vida e a futura, com brevidade, agrado e solidez” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 144).

⁵⁷⁰ A visão rousseaussiana da infância como parte de um processo de desenvolvimento mais amplo do ser humano tem continuidade nos estudos de João Henrique Pestalozzi e de Augusto Frederico Froebel no século XVI-II, considerados pelos renovadores do século XX como os “precursores da Escola Nova” e que vieram a influenciar a pedagogia nas suas práticas discursivas e não-discursivas no Brasil, sobretudo propondo uma “nova direção de sentido técnico” e realizando uma crítica e oposição ao “didatismo tradicional”.

sobre a influência no desenvolvimento humano dos fatores hereditários, endócrinos e do condicionamento nervoso, enunciados nitidamente eugenistas.⁵⁷¹ É, portanto com a pedologia que vai ser inaugurada a necessidade de esquadramento da infância através da economia do detalhe: à pedologia caberia estudar a criança

em laboratório, no lar, nas ruas, em seus jogos, fantasias e lutas; devem ser conhecidas nos povos civilizados e entre os selvagens; em suas expressões normais e anormais, no período pré-natal e nas fases sucessivas de desenvolvimento, registrando-se todas as circunstâncias psicológicas, fisiológicas e morais.⁵⁷²

Os estudiosos da época, responsáveis pelo desenvolvimento da pedologia consideravam importante que se procedesse a uma síntese desse campo do saber com outras ciências, como a antropometria, a fisiologia, a psicologia normal e patológica, a pedagogia, a sociologia e a história da criança; ou seja, com intervenção desses saberes ocorre um movimento de repartição do corpo infantil entre os diferentes campos do saber baseados na crença de que seria possível através do estudo “integral” da criança chegar-se a um conhecimento “direto” do aluno.

Esses acontecimentos discursivos enredam toda a visibilidade que vem ter a partir daí a idéia do “estudo unitário”. Na sua obra *“Psychologie de l’Enfant et Pedagogie Experimentale*, escrita em 1905 do século XX, Eduardo Claparède assim se refere à área aplicada da pedologia, a pedotécnica:

Deseja-se conhecer a criança para curá-la se estiver doente; essa seção médica é a pediatria. Deseja-se dela conhecer para julgá-la, se responsável por um delito e para a regenerar; e aí temos a pedotécnica judiciária. Ou desejamos conhecê-la para a educar, e aí temos a pedagogia experimental.⁵⁷³

No que diz respeito à intervenção do saber biológico na psicologia e na educação escolar deu-se, sobretudo: primeiro, em relação aos sentidos atribuídos à infância e a necessidade de educá-la “convenientemente”, a partir do modelo evolutivo de compreensão da “natureza humana”. Em segundo lugar, as concepções biológicas vieram a instituir a idéia de progresso e de continuidade no processo evolutivo do desenvolvimento da criança

⁵⁷¹ Sob a idéia da maturação é fabricado no Brasil por Lourenço Filho na década de sessenta do século passado os *Testes ABC para Verificação à Maturidade Necessária à Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, o qual passou a se constituir até meados da década de oitenta um dispositivo atrelado às escolas através das clínicas psicológicas e pedagógicas responsáveis pela repartição dos alunos e sua destinação às classes especiais e/ou clínicas psicológicas de atendimento à “crianças retardadas”.

⁵⁷² CHRISMAN *apud* LOURENÇO FILHO, 1978, p. 39.

⁵⁷³ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 39-40.

através de períodos e fases. E, por último, os conhecimentos da biologia intervieram no campo educacional, em seu discurso e práticas através também da idéia de que o processo evolutivo compreende uma unidade. Sobre esse aspecto da discussão, diz Lourenço Filho:

Não é só o corpo que evolve, crescendo e amadurecendo, mas todas as capacidades funcionais, as da vida vegetativa e as da vida de relação, em que florescem as formas mais elevadas da existência social e cultural, e em que irá apreciar em toda sua plenitude a afirmação da personalidade humana.⁵⁷⁴

Ainda sob a influência do saber biológico, desenvolveram-se dois novos campos de poder-saber tratando da infância: a pedagogia terapêutica, a qual se pautava pelos conceitos da medicina endocrinológica e cuja intervenção se dava sobre as crianças consideradas “anormais” e as de “difícil educação” ou “crianças-problema”. O outro campo foi a eugenia, sobre a qual reproduzo as considerações de Lourenço Filho a respeito:

[...] estudo das influências com que as propriedades biológicas humanas melhor se pudessem conservar e transmitir pela herança. [...] atende a um ponto de vista que não se dirá oposto ao da educação, mas, dela diverso. Na educação tem-se em conta o fenótipo, ou seja, a forma pela qual cada indivíduo se realiza em seu ambiente, segundo as aquisições adaptativas ou da experiência; na eugenia, tem-se primordialmente em conta o genótipo, ou os elementos pelos quais o contingente hereditário se transmite.⁵⁷⁵

O reconhecimento por parte dos educadores que fizeram o movimento europeu e estadunidense da Escola Nova de que o conhecimento “objetivo” da criança, e “os primeiros passos seguros” para a implantação na educação escolar de uma “atitude técnica”, numa perspectiva evolucionista, seria possível com os saberes da biologia, sobretudo nos campos da medicina, da puericultura e da eugenia, teve como efeito a necessidade de complementar a esses diversos saberes as noções da psicologia. Os sentidos atribuídos a esse campo de poder-saber, sobretudo à psicopedagogia⁵⁷⁶ eram a “formação de condicionamento emocional adequado, que favorecesse a aquisição de hábitos sadios, não só os de alimentação, exercício e repouso, como de convivência com outras crianças, e o despertar da compreensão de seu próprio comportamento pessoal”.⁵⁷⁷

⁵⁷⁴ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 54.

⁵⁷⁵ *Ibidem*, p. 53.

⁵⁷⁶ A denominação de psicopedagogia não tinha as conotações contemporâneas, significando o conjunto dos campos da “ciência da criança”.

⁵⁷⁷ *Ibidem*, p. 57.

É a partir dessas interpretações sobre as necessidades das crianças — em sentido geral, e em particular das crianças a serem educadas na escola — que o saber psicológico “um ramo objetivo de estudos” — ao invés de um “conjunto de doutrinas arbitrárias” — passa a ser utilizado levando em conta essa necessidade de esquadramento da infância. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma unidade — portanto contrariando a visão cartesiana da separação *res extensa* (corpo) e *res cogitans* (mente) e reafirmando a idéia dos pedologistas da necessidade de estudo “integral” da criança: “A intenção de educar pressupõe a possibilidade de “modificar o comportamento do educando”, e a idéia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições hão de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nela se apoiem”.⁵⁷⁸

Esse discurso “novo” é efeito e reflexo das mudanças da visão clássica dos moralistas que consideravam a criança uma réplica inacabada do adulto, no sentido de que era dotada de todas as capacidades mentais. Nos séculos XVII e XVIII Thomas Hobbes, John Locke, David Hume e Condillac vão ressignificar a vida mental na perspectiva da teoria dos sentidos; assim, a vida mental seria efeito de impressões que vão se acumulando sobre os órgãos dos sentidos. Esta visão vem a provocar uma reviravolta nos estudos psicológicos sobre a infância, inaugurando a psicologia experimental.⁵⁷⁹

Essas mudanças significativas são processadas a partir da descontinuidade e do deslocamento no campo dos estudos sobre a infância, quando os estudiosos da psicologia vão pôr em suspenso os enunciados da filosofia, sobretudo a introspecção, que até então davam suporte aos estudos psicológicos, fazendo emergir novos enunciados, novos discursos e saberes; foram fundamentais para essa ruptura com a filosofia, os estudos desenvolvidos pela corrente da psicologia funcionalista estadunidense (e seus criadores, William James e John Dewey); pela escola reflexológica russa (com Pavlov e Bechterew, com os estudos no campo da fisiologia); pelas pesquisas sobre doença mental (com Charcot, Ribot, Pierre Janet e Freud) e pelos estudos desenvolvidos pela psicologia animal (com Lloyd Morgan e Thorndike, entre outros).

Há que se considerar na produção de alguns equipamentos educacionais a importância dos conhecimentos da estatística; sobretudo a quantificação na metodologia e no discurso da psicologia, iniciada com Stanley Hall e seu “método do questionário” — dispositivo

⁵⁷⁸ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 60 (grifos do autor).

⁵⁷⁹ Nesse sentido, foram fundamentais na produção de novas práticas discursivas e não-discursivas em educação, as pesquisas de Wilhelm Wundt em psicologia experimental, com a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental em 1879 na Alemanha — de início completamente atrelada à psicofísica, sobretudo com seus estudos sobre as sensações (para ele a unidade mínima de composição da experiência consciente).

composto de perguntas sobre a vida infantil. Contudo, é somente com a criação dos novos dispositivos vistos como capazes de revolucionar as formas de investigação e esquadrinha-mento da infância, os testes de medidas psicológicos, que se pôde “realizar uma coleta de dados definidos” — de acordo com os novos ordenamentos e segundo o regime de verdade das ciências humanas, característico do início do século XX — atrelado ao modelo positivista de produção de saber e de adequação das subjetividades às demandas das sociedades modernas.

Esses acontecimentos ocorreram no início do século XX, em 1904, com as pesquisas desenvolvidas por Alfred Binet e Théodule Simon nas escolas de Paris; tinham como finalidade possibilitar ordenar uma classificação das crianças, segundo critérios de “anormalidade”, consubstanciados na triagem das crianças “menos dotadas” ou de “mais difícil aprendizagem” e o seu posterior enclausuramento em classes especiais; para isso construíram e utilizaram dispositivos psicológicos de medida da inteligência, as provas ou testes, os quais tinham como pressuposto a idéia de que grande parte das crianças de mesma idade comporta-se de forma semelhante ou idêntica em situações problemáticas, caracterizando aquilo que veio a ser denominada de inteligência geral — ou “capacidade geral de adaptação”. Esses equipamentos vieram a intensificar e legitimar os discursos sobre as diferenças individuais, “sob rigorosos critérios estatísticos”.⁵⁸⁰

A partir da produção dos testes de inteligência Binet-Simon no início do século XX, multiplicam-se os aparatos de governo da infância, consubstanciados na produção de novos saberes — como a psicologia clínica — e junto com eles novas práticas de intervenção e disciplinamento da infância; como também de novos outros instrumentos direcionados à medir múltiplos fatores relacionados às diferenças individuais, como os testes de diagnóstico de capacidades específicas, como a aptidão, os níveis de comportamento motor, os níveis de maturidade, os níveis de adaptação emocional e social etc.

Ampliam-se as interconexões entre os diversos campos do saber e seus conceitos, fabricam-se outros, como os conceitos de personalidade, motivação e de aprendizagem — os dois últimos tomados como aspectos essenciais no processo de “ajustamento individual” das crianças, sobretudo na escola. Foram os conceitos de personalidade, motivação e a preocupação com o “ajustamento individual” que viabilizaram a emergência de novas práticas não-discursivas desenvolvidas na escola, — a aplicação de testes de personalidade, dispositivo complementar no atendimento das “crianças-problema” e dos jovens e adultos “com dificul-

⁵⁸⁰ Binet cria a partir dessas pesquisas, o conceito de idade mental — e posteriormente Wilhelm Stern cria o conceito de Quociente de Inteligência (QI); esses foram conceitos centrais na construção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, experiência que veio a ser nomeada contemporaneamente de “fracasso escolar”.

dades de ajustamento”, cujo eixo articulador de sua construção paradigmática era a introspecção – perspectiva teórica já “abandonada” pela psicologia positivista e experimental.

São também essas maquinarias de governo da infância, coadjuvantes na produção de novas subjetividades para diferentes lugares sociais que vão instituir os processos de classificação, seleção e controle dos sujeitos. Como por exemplo, a definição do perfil ideal do trabalhador para os setores do mercado de trabalho, através dos serviços de orientação educacional e profissional e de “readaptação social” para “indivíduos desajustados e delinquentes”. Na escola, esses dispositivos serão funcionais como mecanismos de separação dos alunos em “classes seletivas ou diferenciais” e complementares aos processos de avaliação do “rendimento escolar”.

Algumas regularidades aparecem entre os elementos e formas de esquadrinhamento da criança na antropologia pedagógica — antropometria — e na psicologia experimental — psicometria, criada a partir daquela: o olhar que se lança sobre o desenvolvimento da criança está atravessado pela idéia evolutiva do desenvolvimento; a criação de instrumentos e de procedimentos de exame psicológico; a criação de técnicas para observação e registro dos resultados — sempre segundo a ordem positivista de que seria possível chegar a uma verdade fiel sobre determinado fenômeno quanto mais se refinassem as observações sob a utilização de grande variedade de técnicas, de procedimentos, de instrumentos etc. Sobre isso assim se pronuncia Lourenço Filho:

Quando substituímos nossos julgamentos subjetivos por dados operacionais, isto é, obtido mediante provas de rendimento, questionários, escalas cotadas, ou mesmo testes especiais de personalidade, então somos levados a reformar as impressões qualitativas, “muito vagas” por outras tendentes a fornecer-nos noções quantitativas.⁵⁸¹

O importante, contudo a destacar é que todas essas atribuições de sentido dadas à infância, consubstanciadas em práticas discursivas e não-discursivas envolvendo o seu disciplinamento, como os saberes produzidos pelas ciências humanas e sociais, a estatística, os testes psicológicos, entre outros equipamentos coletivos instituíram a idéia das “diferenças individuais”. Noção fundamental para se compreender todo o desenvolvimento do pensamento pedagógico, no que se refere à preocupação em individualizar o sujeito e compreendê-lo segundo uma perspectiva evolutiva de sua capacidade adaptativa. Pode-se dizer, sem exageros, que toda a produção discursiva no campo pedagógico e em diferentes formulações tem como enunciado central as “diferenças individuais”. Foram as formulações sobre as “diferenças individuais” as condições de possibilidade ao nível dos discursos educacionais, que possi-

⁵⁸¹ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 104 (grifo meu).

bilitaram a emergência de outras noções na psicologia, como o “interesse”, logo tomadas pelos discursos e pelas práticas pedagógicas, principalmente no campo da didática, com a preocupação em desenvolver em sala de aula novas metodologias que dessem conta de pôr em prática essas noções, visando a adaptação dos alunos.⁵⁸²

A visibilidade que veio a ter o pensamento de Herbart no campo dos estudos psicológicos da infância e na didática, e, sobretudo a sua continuidade nos discursos de outros estudiosos da infância, como Binet, Claparède e Montessori,⁵⁸³ entre outros, vem a definir a reorganização das práticas pedagógicas segundo uma “compreensão dinâmica do comportamento”. Assim, os “interesses” foram atrelados aos enunciados dos discursos recém produzidos pela psicologia, através dos conceitos de “motivo”, “atitude” e “emoção” — acrescidos de enunciados ligados ao campo do social.

Processa-se uma descontinuidade em relação à ordem e às concepções e enunciados ligados às “relações abstratas das idéias” — compreendidas à época como as idéias filosóficas — e à ordem e concepções ligadas às “necessidades” — ou o campo da prática; ou seja, há um deslocamento da centralidade para o terreno do individual, ampliando o campo discursivo pedagógico, sobretudo nas concepções que tomavam como centro articulador a idéia da aprendizagem “por ação do próprio discípulo”, cujo deslocamento posterior foi o humanismo da “psicologia centrada na pessoa” e a pedagogia da Escola Ativa e do ensino ativo. É o conceito de “ensino ativo” que vem a operar a ruptura discursiva das concepções “tradicionais” inaugurando o discurso e as práticas da “renovação escolar”, dando visibilidade aos enunciados das “diferenças individuais” e da “liberdade”, como pode ser visto no texto a seguir:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. [...] sensibilidade, ação e pensamento devem fundir-se.⁵⁸⁴

⁵⁸² Esse era o pensamento de Herbart, cuja obra pedagógica foi desenvolvida na metade do século XIX, e que vieram a influenciar os campos da didática, da psicologia e da pedagogia. Baseado nos princípios do que chamou de “instrução educativa” e no enunciado do “interesse”, significado como “vontade”, pensava o planejamento do ensino a ser realizado através de “situações sucessivas bem reguladas pelo mestre”, de modo a “fortalecer a inteligência e, pelo cultivo dela, a formar a vontade e o caráter”, o que seria possível se cada lição seguisse “passos formais”; ou seja, fases bem estabelecidas: a clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; a associação; a sistematização e a aplicação.

⁵⁸³ Montessori era defensora da eugenia para a produção de uma pedagogia “realmente científica” e como forma de intervenção na educação da infância. Através de seus trabalhos, vulgarizou as pesquisas desenvolvidas por Itard e Seguin, os quais começaram seu trabalho tentando treinar o “garoto selvagem” de Aveyron. Montessori transpôs essas idéias de domesticação dos “selvagens”, de que existiam características próprias dos seres humanos as quais eram possíveis de serem aplicadas a humanos “imaturos”, para suas experiências com treinamento de “idiotas”. Logo depois, Montessori inicia suas experiências com crianças “normais” e nos jardins de infância aplica àquelas idéias à educação de crianças pobres das favelas urbanas da Itália.

⁵⁸⁴ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151-152.

O texto citado resume bem as mudanças e os deslocamentos históricos e lingüísticos operados em diversos campos do saber, os quais possibilitaram a invenção de novas maquinarias de governo da infância, consubstancializadas no ideário do “ensino ativo”; este dispositivo apresenta-se como um efeito de todas as transformações ocorridas na pedagogia, na psicologia, pedologia e na didática, sobretudo, e segundo o princípio de centralidade do educando na ação pedagógica visando a partir de sua formação, o equilíbrio e o ajustamento e desenvolvimento de sua personalidade, considerando-se as mudanças na vida social e cultural.

É significativo em termos de arranjos políticos, econômicos e sociais, que as experiências das escolas novas tenham sido criadas em finais do século XIX na Inglaterra, cenário onde teve início e se desenvolveu o processo de industrialização ocidental, em substituição às public-schools. Este modelo de ensino tradicional se pautava em elementos que foram a base das críticas dos primeiros renovadores — o intelectualismo, o convencionalismo e os sentimentos individualistas e competitivos que imprimiam aos alunos — aos quais contrapunham outros dispositivos que davam visibilidade às “tendências naturais e ao espírito solidário” dos mesmos.⁵⁸⁵

Outras experiências se multiplicaram na Inglaterra e em outros países europeus, com seus currículos voltados para a orientação para o trabalho, segundo enunciados de liberdade, ação, autonomia etc; e os pressupostos das teorias psicológicas ligadas à “aptidão” e tecnologias pedagógicas, como o “trabalho por equipes”, a qual buscava “harmonizar as exigências oficiais com o interesse natural dos discípulos”. Outras características dessas experiências é que as mesmas foram desenvolvidas sob a modalidade de educação rural, as “comunidades escolares livres” e as experiências chamadas de “lar de educação no campo”, todas alemãs.⁵⁸⁶ Como em 1889, quando Cecil Reddie inaugura aquela que vem a ser a new-school padrão para o ensino secundário e modelo a ser imitado no resto do país e fora dele: a escola rural de Abbotsholme, no Derby-shire. Retomando os preceitos do discurso do movimento da Escola Nova, Reddie reafirma a necessidade de se integrar à teoria e à prática na experiência escolar; da escola deixar de ser um meio artificial e separado da vida, para se transformar em “um pequenino mundo real, prático, que pusesse o aluno tanto quanto possível, em contato com a natureza e a

⁵⁸⁵ A primeira dessas experiências foi a Escola Nova de ensino secundário de Rugby – sob a orientação de Thomas Arnold – denominada de *boarding-house system* e cuja organização reunia grupos de alunos em casas separadas – diferentemente dos internatos comuns e passando posteriormente a externato – sob a orientação de um professor e membros da família dos alunos. Nessa escola eram comuns os castigos físicos sob a forma de chibatadas.

⁵⁸⁶ Como a experiência desenvolvida na França entre os anos de 1919 e 1921 do século XX por Roger Cousinet, inspetor escolar, e um dos líderes da extensão das Escolas Novas públicas. Contudo, uma experiência tardia, se levamos em conta a emergência das práticas não-discursivas da Escola Nova em outros países, – aliás, motivo de crítica de escolanovistas brasileiros como Lourenço Filho, que identificava nesse fato uma resistência francesa às “novas idéias”.

realidade das coisas [...] O homem não é inteligência pura, mas inteligência unida a um corpo, e deve formar a energia, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade”.⁵⁸⁷

Diferentemente das práticas não-discursivas européias de escola nova rural, nos Estados Unidos as experiências renovadoras começaram com a criação de uma escola primária anexa à Universidade de Chicago, sob a orientação da pedologia de Stanley Hall, da psicologia funcionalista de William James e da pedagogia de Herbart. Contudo, há uma regularidade nas práticas discursivas e não-discursivas européias e americanas, no que diz respeito à exaltação do trabalho. Nos EUA esse aspecto era conjugado à escrita, leitura e cálculo, segundo a visão do *learning by doing*, e era a base da aprendizagem na escola primária.

A organização dessas experiências é motivo de elogios por parte de renovadores brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Lourenço Filho exalta o aperfeiçoamento da experiência americana de organizar a escola em bases técnicas, através da “verificação objetiva das capacidades” dos educandos, possibilitados com os testes psicológicos, bastante desenvolvidos nesse país. A idéia do *learning by doing* passa a ter visibilidade e dizibilidade nas práticas discursivas e nas práticas não-discursivas, através da ruptura do enunciado herbartiano da *recitation* — previsto nos seus passos para a boa aprendizagem, na qual a centralidade era o conteúdo das disciplinas.⁵⁸⁸ O eixo do processo de ensino-aprendizagem passa a ser “as condições de experiência dos alunos”, representado na didática pela seqüência das atividades a serem desenvolvidas, a valorização da subjetividade individual na figura do aluno e uma descentração do papel do professor.⁵⁸⁹

Perpassa a superfície do discurso renovador, a intensificação da preocupação em formar subjetividades individuais; assim, o padrão das primeiras escolas novas quanto às suas práticas não-discursivas e quanto à arquitetura de sua organização física, era voltado à formação de um sujeito capaz de se autodisciplinar. Essa prerrogativa aparece em algumas das sutilezas dos textos dos Pioneiros, dos quais extraio um fragmento de Lourenço Filho ao se referir à École des Roches na França, criada por Edmond Demolins: “Nenhum muro, ou cerca: os alunos tinham a “impressão” de viver em completa liberdade [...] O maior empenho era formar a personalidade moral, inspirar a iniciativa e o “sentimento de responsabilidade” [...] dirigida pelos moços e moças que a freqüentavam” (grifos meus).⁵⁹⁰ Trata-se de produzir um sujeito que cada

⁵⁸⁷ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 160.

⁵⁸⁸ O enunciado do “aprender fazendo” que vem a substituir a “recitação” aparece em 1897 no livro dos irmãos Mac Murray, *Method of Recitation* (LOURENÇO FILHO, *Loc. cit.*).

⁵⁸⁹ De todas as experiências da Escola Nova, àquelas realizadas na Itália por Maria Montessori, médica italiana tiveram grande repercussão no Brasil entre os Pioneiros e mesmo contemporaneamente ainda se encontra escolas que se auto-identificam com os discursos pedagógicos montessorianos.

⁵⁹⁰ LOURENÇO FILHO, *Op. cit.*, p. 161-162.

vez mais se move dos espaços públicos e da coletividade para formas ensimesmadas de relação. E a escola historicamente tem sido um dispositivo eficaz na função de governo dos sujeitos.

Com a expansão do discurso e das experiências das escolas novas intensificam-se os aparatos disciplinadores, numa tentativa de homogeneização do movimento, de modo a integrar as produções discursivas e não-discursivas e criar novos equipamentos e mecanismos de governo da infância. Isso veio a efeito com a fundação em 1899 em Genebra do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, por Ferrière. Em 1919 seus membros aprovam documento normatizando sobre as escolas novas quanto à organização geral, à formação intelectual e à formação moral. Vê-se nos enunciados que compõem a “organização geral” desse documento, os preceitos da pedologia, do higienismo, da eugenia e do positivismo, do pragmatismo educacional no “aprender fazendo”; da relevância dada à ação e à autodisciplina e aos métodos pedagógicos naturais — como as “lições de coisas”, — bem como à necessidade de reafirmar e legitimar o saber psicológico como dispositivo importante na educação da infância.

No que se refere à organização do espaço de enclausuramento e vigilância da infância para moldá-la e controlá-la, para adequá-la ou “adaptá-la” segundo as formas das relações de poder e os arranjos políticos, econômicos e sociais da época, os criadores dessas escolas justificam sua operacionalização no meio rural — tomando a visão romântica de Rousseau — como um meio natural e destituído de qualquer infestação a-moral, além de possibilitar a cultura física. Quanto ao fato de ser um internato, este é necessário porque só o “influxo total do meio em que se move a criança, permite realizar uma educação eficaz. Isso não significa [...] que se deva aplicar sempre [...] O influxo natural da família, quando sadio, deve preferir-se ao melhor dos internatos”.⁵⁹¹ O segundo aspecto tratado no referido documento diz respeito à “formação intelectual”, sobre a qual destaco alguns itens, os quais referendam os enunciados gerais antes sublinhados sobre a formação da autodisciplina: “a Escola Nova procura abrir o espírito por uma cultura geral da “capacidade de julgar”, mais que por acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação de método científico; observação, hipótese, comprovação, lei” (grifos meus).⁵⁹² Finalmente, a “formação moral” inclui valores como a autodisciplina, pois a educação moral, como a intelectual deve submeter o sujeito a exercícios disciplinares “de dentro para fora, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e da liberdade”.⁵⁹³ O que implica em uma organização “democrática integral”, mesmo que a centralidade deva ser a ordem e a higiene e o exercício da repetição para formar os “juízos de valor”.

⁵⁹¹ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 161-162.

⁵⁹² *Ibidem*, p. 163.

⁵⁹³ *Ibidem*, p. 164.

Parece contraditório que os discursos renovadores enalteçam os trabalhos manuais e o supervalorizem como “fim educativo e de utilidade individual ou coletiva, mais que profissional”, quando as escolas novas tiveram início em um tempo e lugar onde ocorria o processo de industrialização; contudo, o sentido para essa suposta descontinuidade pode ser compreendido no contexto dos discursos das ciências positivistas, se levamos em conta que esse mesmo processo de industrialização — e no caso do Brasil, também os ideais republicanos — pressupunha a formação de sujeitos dóceis, de identidades individualizadas e capazes de autodisciplina, como pode ser visto no documento do Bureau International des Écoles Nouvelles - no item que trata do trabalho de marcenaria: [...] “ocupa o primeiro lugar, porque desenvolve a habilidade e a firmeza manuais, o sentido da observação exata, a sinceridade e governo de si mesmo”.⁵⁹⁴ O sentido profissional da formação é posto em um lugar secundário, segundo a visão da formação de um sujeito na qual seus interesses deveriam ser privilegiados — “uma especialização espontânea”, pois que natural — e na qual a prática é mais importante que a teoria.

Uma consequência da grande relevância dada pelo discurso da Escola Nova às perspectivas de mudança social através da escola, e importante para o objeto dessa Tese é que o malogro das experiências escolanovistas foi formando a idéia de que o “sucesso” e o “fracasso” eram experiências individuais, quando se apostava em um futuro mediado pela experiência escolar significada como “instrumento de adaptação social”.

Esses novos saberes e práticas discursivas alentaram a fabricação no Brasil de dispositivos como instituições de educação pré-escolar, creches, escolas maternais e jardins de infância. Essas práticas não-discursivas vinham atender às novas prerrogativas postas pelas transformações ocorridas no âmbito da vida social e na família, pelo trabalho das mães “fora do lar”, além da descoberta da infância e com ela, da importância atribuída pela sociedade à “formação das primeiras idades”, agora saindo da tutela hegemônica da família.

4. 2. “Pioneiros” do desenvolvimentismo: a produção discursiva da Escola Nova no Brasil

Os movimentos no cenário histórico que possibilitaram a emergência do discurso da renovação da educação no Brasil — mais tarde denominada de Escola Nova — é o cenário econômico do decênio de 1885-95, após o Império, quando ocorre o fim do regime escravocrata. Anúncio de novos tempos com a Independência e a vitória dos liberais sobre os conservadores; a partir desses acontecimentos o cuidado com a infância e a necessidade de educá-la

⁵⁹⁴ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 163.

invade os espaços públicos e a vida privada.

Os enunciados relacionados aos ideais da Revolução Francesa impregnavam os discursos dos liberais em defesa do “desenvolvimento do espírito nacional”, obrigando a que se olhasse o país e a população e cada um dos sujeitos de outra forma; a que se desenvolvessem práticas que dessem conta de realizar esses objetivos, como o movimento em favor da educação popular por parte das elites cultas — os sacerdotes, bacharéis e os letrados. Essa retórica hegemônica começa a ser operacionalizada no campo das práticas jurídicas, através da criação em 19 de abril de 1890 do Ministério da Instrução Correios e Telégrafos, símbolo dessa paisagem de mudanças, e com ele uma multiplicidade de outros dispositivos para o desenvolvimento da educação nacional, como a Constituição de Fevereiro de 1891 — a qual não só institui a forma federativa de organização do país como retoma o Ato Adicional de 1834 transferindo a instrução primária aos Estados, que a partir de então ficam incumbidos da organização do ensino em geral.

Toda a produção discursiva inicial dos renovadores, em finais do século XIX, foi no sentido de modificar os dispositivos da Constituição de 1891, na qual poucos artigos tratavam da educação.⁵⁹⁵ O que só veio a ocorrer anos mais tarde, no século XX, durante a IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931⁵⁹⁶, quando o grupo formado pelos renova-

⁵⁹⁵ No art. 35, assegurava-se à União a competência privativa para “legislar sobre o ensino superior da Capital da República”; e conferia-se ao Governo Central, mas não privativamente, a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e de prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Já o art. 65 facultava aos Estados, em geral, todo e qualquer poder ou direito “que não lhes fosse negado por cláusula expressa ou implicitamente contidas nas cláusulas expressas da Constituição”; o que significava que aos Estados fôra reservada ampla competência para organizarem o seu ensino público, primário, secundário e superior, da maneira que lhes parecesse mais acertada.

⁵⁹⁶ As Conferências Nacionais de Educação mais importantes na definição das práticas renovadoras e na criação do sistema nacional de ensino, em número de quatro e promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), realizaram-se respectivamente em Curitiba em 1927; em Belo Horizonte em 1928; em São Paulo em 1929, Rio de Janeiro em 1931. É importante destacar as temáticas discutidas em cada uma das Conferências para se ter uma idéia dos deslocamentos nos enunciados dos discursos das várias teses apresentadas e que se constituem em signos das preocupações educacionais da época. Assim, os temas da *I Conferência* foram: A unidade nacional; a uniformização do ensino primário nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programa; a criação de Escolas Normais Superiores em diversos locais do país; a organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamentos técnico, científico e literário (MEC, 1997). A *II Conferência* discutiu a educação política; a educação sanitária; a educação agrícola; a educação doméstica; a uniformização do ensino normal; organização do ensino secundário e a revisão dos compêndios nacionais de ensino primário. Os temas da *III Conferência* foram: a verdadeira finalidade do ensino secundário e os meios de alcançá-la em uma organização conveniente; vantagens do ensino secundário universal; ensino secundário técnico; ensino secundário uniforme em todo território nacional; meios de garanti-lo; exame de madureza; os defeitos da atual legislação; as escolas normais secundárias e superiores; programa de disciplinas do ensino secundário; os liceus nacionais de instrução secundária. Onde instalá-los. A *IV Conferência* tinha como tema geral “As grandes diretrizes da educação popular” e foi convocada pelo então Ministro Francisco Campos, cuja abertura foi feita pelo Presidente Getúlio Vargas, o qual sensibiliza os/as educadores/as a encontrarem uma “fórmula feliz” para definir “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930, comprometendo-se a adotá-la na obra em que estava empenhado de reconstrução do País. O que resultou no primeiro esboço do que veio a ser o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, diretriz de uma “verdadeira política de educação popular em caráter nacional” (NAGLE, 2001).

dores produziu um documento a ser inserido no texto final da Constituição de 1934. Nessa Constituição todo o capítulo II do título V tratava da “educação e cultura”. É o art. 5º nº XIV que vai demarcar um acontecimento significativo e revolucionário na história da educação no Brasil: a criação de um sistema nacional de ensino, através da competência da União para “traçar as diretrizes da educação nacional”. O art. 150 dizia: “Compete à União traçar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”.

A construção do discurso da Escola Nova é efeito das discontinuidades nas formas de percepção da infância e da visibilidade e dizibilidade que passaram a ter as práticas de ensino em finais do século XIX; momento em que os educadores passam a considerar novos problemas em relação a essa etapa da vida, tentando compreendê-los e resolvê-los através da aplicação das recentes “descobertas sobre o desenvolvimento da criança” e da utilização de novos e diversos procedimentos de ensino e de normas da organização escolar, “com isso ensaiando uma escola nova, no sentido de escola diferente das que existissem. [...] Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a ver as formas tradicionais de ensino”.⁵⁹⁷

As influências dessas novas idéias no campo educacional foram resquícios da educação portuguesa, sobretudo das Universidades de Coimbra, mas, igualmente de Edimburgo, Paris, Montpellier, etc. Foram os estudantes, através dos cursos realizados em Universidades estrangeiras, e sob a orientação de seus currículos, que fizeram chegar em terras brasileiras as idéias democráticas e liberais. Começa a processar-se desde inícios do século XIX o que Fernando de Azevedo chama de “renovação da paisagem cultural do Brasil” para se referir àquelas idéias, sob a égide das teorias dos enciclopedistas, mas “mantendo-se a cultura universalista e literária clássica da Colônia”. É a aristocracia intelectual brasileira que vai forjar essas mudanças no cenário cultural dando visibilidade às idéias liberais como base para a independência e a organização nacional, mas vista pelos renovadores como uma

[...] elite de uma mentalidade política e retórica, imbuída de idéias gerais, desarticulada, pela própria formação, das realidades da vida nacional, e habituada a examinar os problemas concretos ou de um só ponto de vista, estreito porque profissional, ou pelos seus aspectos mais gerais e teóricos, não estava preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país.⁵⁹⁸

⁵⁹⁷ LOURENÇO FILHO, 1978, p.17.

⁵⁹⁸ AZEVEDO, 1996, p. 568.

A leitura do discurso da Escola Nova mostra que sua repercussão incidiu de modo mais significativo sobre a produção de novos discursos de verdade, quando comparada com a relevância que teve sobre as práticas escolares — considerando-se sua repercussão nos países europeus e nos Estados Unidos e ao nível nacional, quando rapidamente se diluíram. Nesse sentido, Azevedo⁵⁹⁹ diz que nem por ter “atingido o seu período de maior acuidade entre 1928 e 1933, deixou de desenvolver-se esse conflito de tendências, variando a luta segundo as regiões, o grau de preparação do professorado e segundo a natureza e intensidade das resistências”.

Após a Primeira Guerra, está criado o chão fértil para o desenvolvimento das estratégias e produções discursivas com enunciados nacionalistas, como uma das formas de ordenamento da sociedade, as quais, desde o final do século XVIII regem as práticas e os discursos no Ocidente impondo aos homens e às mulheres a necessidade de ter uma nação, superando suas vinculações localistas.⁶⁰⁰ Dessas tensões em período de discontinuidades é gerada uma vontade de poder que vai apontar novas formas de relações sociais e de transformação da realidade. Os discursos nacionalistas e o desejo de construir uma nação “genuinamente brasileira” pareciam estar em todos os espaços, em todas as vontades. Em renovador como Anísio Teixeira, o qual significa o nacionalismo como

um movimento de defesa do país contra inimigos externos. Muito mais do que isto, é um movimento da consciência da Nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre “favorecidos” e “desfavorecidos” e contra a alienação de sua cultura e de seus gostos [...] e a favor da integração de todos na pátria comum, com um mínimo de justiça social, a favor do desenvolvimento de sua cultura como cultura própria e autônoma e a favor de suas contradições econômicas e sociais [...].⁶⁰¹

Em conferência realizada para estudantes de Direito da faculdade de São Paulo, o nacionalista Olavo Bilac⁶⁰² é veemente em seu discurso ao apontar “a desgraça moral que corrói o povo e a nação, quando faz padecer o Brasil de falta de crença e de esperança, predominando os sentimentos e ações arrivistas”. Os “políticos profissionais são pastores egoístas do rebanho tresmalhado”; as massas são “mantidas na mais bruta ignorância, mostram só inércia, apatia, superstição, absoluta privação de consciência”, presas de culturas

⁵⁹⁹ AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976. Parte 3. 5. ed., 1974.

⁶⁰⁰ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. 2. ed. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

⁶⁰¹ TEIXEIRA, 1976, p. 320.

⁶⁰² Olavo Bilac chegou a publicar livros didáticos para o nível primário com retórica nacionalista.

alienígenas; e para esse estado de coisas propunha “o triunfo completo da democracia”, ou seja, a “lei do sorteio militar”, cujo significado para ele era

possibilitar o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatória.⁶⁰³

Esse discurso de Bilac era um chamamento à nação — concretizado posteriormente com a criação do primeiro dispositivo nacionalista no Brasil, a *Liga de Defesa nacional*, fundada em 1916.⁶⁰⁴ Os enunciados do discurso da *Liga* encarnavam a defesa da propaganda do Brasil e da ordem constitucional republicana através de discursos e práticas que davam visibilidade à crítica à imitação de modelos estrangeiros em vários setores da vida nacional — como no campo da economia, da cultura e do social; à luta pelo conservadorismo, à visão anticosmopolita etc.⁶⁰⁵ Outro elemento nacionalista nas práticas em educação foi a intervenção sobre as escolas das colônias imigrantes no sul do país, processo que veio a desencadear a nacionalização da escola primária. Movimentos sociais, culturais e políticos davam as cores desse tempo de ebulição da sociedade: o Catolicismo, o Tenentismo, o Integralismo, a Semana de Arte Moderna; contudo, pelo que representou no campo educacional na disputa por hegemonia, o Catolicismo com seu discurso e suas práticas teve grande repercussão no campo educacional no Brasil.⁶⁰⁶

Um dos eixos da emergência do discurso da Escola Nova no Brasil foi a disputa entre renovadores e católicos em relação ao ensino religioso nas escolas, vindo a se tornar discurso jurídico na Constituinte de 1933; o que teve como efeito, no dizer de Azevedo⁶⁰⁷ “criar uma incompatibilidade quase irredutível entre a idéia religiosa e a idéia renovadora da educação”.⁶⁰⁸ A partir do regime republicano foi editado o Decreto 119-A, de 7 de janeiro

⁶⁰³ OLAVO BILAC, *apud* NAGLE, 2001, p. 65-6.

⁶⁰⁴ A Liga de Defesa Nacional - “independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico e dentro das leis vigentes do país, congrega os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes” (NAGLE, 2001, p. 66) tem forte associação com o catolicismo e um sentimento contra o estrangeirismo, sobretudo antiportuguês, e com a valorização de tudo que é brasileiro, como a mestiçagem.

⁶⁰⁵ Esses discursos eram veiculados através da revista *Brasílea*, a qual, entre tantas pessoas ilustres contou com a colaboração do escritor Lima Barreto.

⁶⁰⁶ Para melhor conhecimento sobre a formação e funcionamento desse e de outros dispositivos nacionalistas, consultar: NAGLE, 2001, p. 65-81.

⁶⁰⁷ AZEVEDO, 1996, p. 659.

⁶⁰⁸ No Código de Direito Canônico de 1917 do século XX, e na encíclica de Pio XI de 1929, os católicos são proibidos de freqüentarem escolas hostis ao seu credo ou as escolas laicas. A luta entre católicos e renovadores se inicia e tem visibilidade após a Constituição republicana de 1891, a qual dá visibilidade nos seus artigos às duas retóricas hegemônicas no campo educacional naquele momento, estabelecendo a laicidade do ensino. Esses acontecimentos fazem irromper os movimentos em torno da política de neutralidade escolar e tem seu ápice durante a realização da IV Conferência Nacional de Educação em 1931 do século passado. Foi durante a referida Conferência que esse educador Fernando de Azevedo foi convidado, segundo suas próprias palavras, à “consubstanciar num manifesto os novos ideais e fixar dessa maneira o sentido fundamental da política brasileira de educação” (*Ibidem*, p. 660).

de 1890, o qual vem a pôr fim nas relações oficiais entre a Igreja e o Estado, reafirmada na Constituição de 1891.

Contudo, a partir da terceira década da República, a atuação católica se reinicia com a mobilização em torno da “Carta Pastoral” de 1916, do arcebispo de Olinda, D. Sebastião Leme. Nesse documento, o religioso conclama os católicos a se unirem contra a “fonte de todos os males no Brasil, a ignorância religiosa”, intensificando a atuação da religião “nos meios intelectuais e nas camadas populares, na escola e na imprensa, entre os homens públicos e os pais de família”.⁶⁰⁹ Segundo Nagle, a transferência posterior de D. Leme para o cargo de arcebispo-coadjutor no Rio de Janeiro foi fundamental para a ampliação da mobilização católica no país.

A primeira estratégia do grupo católico foi a criação da revista “A Ordem” em 1921 para fazer frente às idéias hostis à Igreja — sobretudo com os grupos com os quais rivalizava, a maçonaria e os liberais — e divulgar o pensamento católico. Criada por um grupo de intelectuais, sob a direção de Jackson de Figueiredo, esse periódico vem a aglutinar outros dispositivos de governo religioso cristão, como o “Centro D. Vital” e a “Confederação Católica”.⁶¹⁰ No ano seguinte à fundação da citada revista, acontece o “Congresso Eucarístico”, cuja temática era a “Restauração do Brasil em Cristo, pelo incremento da vida eucarística, principalmente nas famílias, infância e mocidade” — uma estratégia dos católicos para arregimentar fiéis às suas causas e às causas religiosas.⁶¹¹

Essas foram algumas das estratégias utilizadas pela Igreja para garantir sua hegemonia na educação da infância. De certo modo, o grupo católico consegue se impor aos renovadores quando da revisão da Carta de 1891, entre os anos de 1924 e 1926 do século XX, ao apresentarem duas emendas relacionadas à modificação do art. 72 nos seus incisos 6º e 7º, respectivamente: “Conquanto leigo, o ensino com caráter obrigatório, ministrado nas escolas oficiais, não exclui das mesmas o ensino religioso facultativo”; e “Conquanto reconheça que a Igreja Católica é a religião do povo brasileiro, em sua quase totalidade, nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou os dos Estados”.

⁶⁰⁹ NAGLE, 2001, p. 83.

⁶¹⁰ O “Centro D. Vital se constituiu em uma sociedade organizada - na qual a revista “A Ordem” era o órgão oficial – com o fim de “única e exclusivamente ajudar o Episcopado Brasileiro na obra de recatolização da nossa intelectualidade, facilitando o conhecimento das doutrinas da Igreja, e dos seus ideais na prática social deste momento” (NAGLE, 2001, p. 83). A “Confederação Católica” que aglutinava as posições laicistas, “verdadeira escola na formação de chefes”, vem a se transformar em 1935 na “Ação Católica Brasileira”.

⁶¹¹ *Ibidem*, 2001.

Essa atitude da Igreja veio a provocar muitos debates entre educadores/as e mesmo entre os católicos, temerosos de reacender “a questão religiosa e seus males”. O que acabou ocorrendo é que, mesmo não aceitas as emendas, não se pode dizer que a Igreja Católica não obteve aí uma vitória, pois consegue incluir na revisão uma modificação do referido artigo: “Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados”.⁶¹² A atuação do grupo de educadores católicos a partir da década de 1920 tem sido caracterizada pelos estudiosos da história da educação no Brasil como reação à “queda” de sua posição privilegiada até antes da República, a qual significou a vitória do pensamento liberal. O discurso políticos dos católicos se colocava como anti-revolucionário — o revolucionário era percebido como anticristão — e antidemocrático, pois “reconhecer e resistir à autoridade era resistir a Deus”.

Sobre a emergência do discurso renovador no Brasil, considera-se que, inicialmente caracterizou-se por alguns acontecimentos esparsos — e apenas indiretamente ligados à retórica da Escola Nova — durante o período compreendido entre o final do Império até o final da década de 1920 do século passado. Como o Parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, a Exposição Pedagógica em 1883, a criação do *Pedagogium* e a introdução do método da intuição analítica nas escolas paulistas, a criação dos laboratórios de psicologia e pedagogia em São Paulo, além de pequena literatura ligada à educação — como as publicações de Sampaio Dória e de Ciridião Buarque e o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, produzido em 1917.⁶¹³ O processo que se seguiu ao tempo de desesperança causado pela “ilusão da república educadora” foi a crença nos ideais nacionalistas e cívico-

⁶¹² NAGLE, 2001, p. 88. Esta foi a primeira fase da disputa dos católicos pela hegemonia - ainda não diretamente ligada à questão da educação escolar, mas “com o objetivo de alterar as bases agnósticas e laicistas do regime republicano”. A segunda fase teve seu início com a morte de Jackson de Figueiredo, fundador e diretor da revista “A Ordem”, o qual é substituído por Alceu Amoroso Lima, Tristão de Athayde, “recém-convertido”. Sob sua direção, os católicos tiveram mudadas as práticas e os discursos da revista e do Centro D. Vital, os quais passaram, por desejo de seu novo diretor, a perder “o caráter político, que em tempo possuía [...] (e) passa agora a ser uma revista católica de cultura geral, visando mais à inteligência que os acontecimentos”. Tendo em vista ampliar a influência dos discursos desses dois dispositivos para a sociedade e para os intelectuais, sobretudo — essa tinha sido a prática de Jackson de Figueiredo — Alceu Amoroso Lima cria a “Ação Universitária Católica do Rio de Janeiro” visando atingir as parcelas de jovens universitários. A posição política dos católicos tem visibilidade durante a campanha para presidente, quando acusam o candidato Nilo Peçanha de representar a maçonaria.

⁶¹³ NAGLE, 2001. Este identifica no contexto educacional mundial, quatro etapas na emergência dos discursos da Escola Nova: a primeira, compreendida entre os anos de 1889 e 1900, quando foram criadas as primeiras experiências novas; entre os anos de 1900 e 1907, quando há uma formulação e sistematização das idéias novas sobre a educação e o ensino, operacionalizadas em teorias com a contribuição dos saberes pedagógicos e psicológicos — sobretudo com John Dewey, ao objetivar em discurso as idéias de mudança na educação escolar; o período de 1907 até 1918, no qual são produzidos os primeiros equipamentos de disciplinamento baseado no ideário escolanovista, ou seja, os métodos ativos; e a última fase, de concretização do discurso da Escola Nova, a partir de 1918 quando passam a ter visibilidade e dizibilidade nos discursos jurídicos e nas práticas não-discursivas desenvolvidas na escola, operacionalizadas através de novos métodos e técnicas.

pedagógicos — ligados mais às questões políticas do que propriamente pedagógicas — consubstanciados nos enunciados e nas práticas voltados para a “desanalfabetização” das massas excluídas da educação escolar. Até porque não havia qualquer elemento que caracterizasse uma insatisfação com o modelo de escola existente, exceto no que diz respeito aos discursos em defesa da ampliação da educação primária.

A nova fase do capitalismo na década de 1920, passagem de um modelo econômico agrário-comercial para outro, urbano-industrial, mesmo não sendo homogêneo para todos os recantos do país, e nem para toda a sociedade brasileira como um todo, reorienta e coloca as relações sociais em outras bases. O fluxo e a pluralidade de múltiplas correntes de idéias e dos movimentos político-sociais por parte de educadores e intelectuais e de programas políticos de candidatos a uma cadeira nos governos públicos — cujos discursos tinham como centro os enunciados ligados aos “grandes problemas nacionais” — são signos das novas formas de pensar a realidade brasileira e de querer transformá-la; e, para isso seria necessário mudar os padrões de relações e de valores, os quais eram vistos como não mais dando conta dessas transformações. A educação viabilizada pela escola, ainda segundo essa perspectiva do pensamento hegemônico nacional, seria um fator imprescindível nesse processo ao nível mais macro, e num nível mais ligado ao sujeito, como via de ascensão social.

Num segundo momento, a partir da década de 1920, vai ocorrer a produção mais ostensiva do discurso da Escola Nova e de modo sistemático através da literatura educacional sobre a “nova pedagogia”; como também vai ser operacionalizado em reformas e remodelação da instrução pública o novo ideário. Aqui aparece fortemente o traço “renovador” do movimento educacional — subjetivado não somente em discurso, mas nas críticas ao conservadorismo tradicional; a marca da inovação, positivamente valorada, amplia-se enquanto signo de democratização da escola e da sociedade para inúmeras experiências educacionais desenvolvidas. Este cenário foi propício ao início de um processo que os historiadores da educação têm caracterizado como de “entusiasmo pela escolarização” e de “otimismo pedagógico” na década de 1920 do século XX, os quais compreendiam, respectivamente a crença de que a ampliação e disseminação da educação escolar seriam a mediação necessária ao processo de inserção social das camadas desprivilegiadas e a garantia de colocação do país na modernidade e no progresso já vivido por outros países; e de que a opção por determinados paradigmas teóricos de educação (o construto teórico da Escola Nova) viabilizaria a produção de novas identidades.

Segundo o pensamento da época, esses dois elementos de caráter “regenerador” seriam as bases para a reconstrução nacional de base democrática que se queria construir e

para a formação do verdadeiro homem brasileiro, do cidadão, cívica e moralmente. O entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico constituíam um movimento cujos objetivos envolviam dois aspectos centrais presentes na produção dos discursos e das práticas educacionais e jurídicas da época. O primeiro é que esses movimentos estavam ligados e eram um reflexo dos novos valores urbano-industriais, daí a atribuição de sentidos positiva à educação técnico-profissional e a crença no “progresso” e no “desenvolvimento”; o segundo aspecto que caracterizava esses movimentos é que significavam o trabalho como uma possibilidade de que crianças e adolescentes pudessem desenvolver uma “personalidade sadia” e trazer melhoras em suas condições de vida.

Foram essas transformações nas formas de relação de poder, desde a Primeira República, nas ações de seus defensores e propositores — que pensavam criar as condições institucionais necessárias à realização das aspirações republicanas — que possibilitaram a emergência de uma gama significativa de práticas não-discursivas, como as frequentes reformas da educação ocorridas entre as três primeiras décadas do século XX, as quais tinham como horizonte uma mudança nos padrões de ensino e cultura das escolas. Para realizar essas mudanças, foi fundamental a entrada em cena de novos atores e intérpretes das questões educacionais, os técnicos educacionais — os quais as instituem como objeto de seu interesse.

Mesmo se referindo ao nível primário do ensino, as novas idéias educacionais influenciaram os discursos e as práticas da educação profissionalizante, do ensino secundário e da escola normal. É sob a retórica da necessidade de formar quadros para as carreiras — que emergiam com as transformações no campo do trabalho — que os cursos profissionalizantes são vistos como úteis na “regeneração e formação das classes menos favorecidas”. “O ponto de vista da profissionalização provocou o reforçamento do manualismo — na escola primária —, a ampliação da formação técnico-pedagógica — na escola normal — e a discussão entre as humanidades literárias, científicas e técnicas — na escola secundária”.⁶¹⁴

Uma das estratégias relacionadas à criação de práticas não-discursivas no campo educacional, e considerada como elemento central para as mudanças que haveriam de ser feitas, diz respeito ao combate ao analfabetismo compreendido como mais do que simplesmente ensinar a ler, escrever e contar, mas difundir a escola primária integral.⁶¹⁵ Este último aspecto, junto com a disseminação do ensino técnico-profissional, se constituíram no eixo a partir do

⁶¹⁴ NAGLE, 2001, p. 149.

⁶¹⁵ Esta compreendia a introdução do ensino de Geografia e História do Brasil, Trabalhos Manuais e Educação Física.

qual foram construídos os discursos e as práticas em torno do “entusiasmo educacional” e do “otimismo pedagógico”.

O pensamento que predominava na época, entre os intelectuais e os educadores era que a garantia da universalização da escola primária significaria equiparar o Brasil aos países desenvolvidos e democráticos; desse modo, a intensificação do ensino profissionalizante poria por terra o ensino livresco e abstrato, a cultura disseminada do “espírito literário”, criando uma nova cultura, influenciada pelos saberes produzidos pelas ciências, um “espírito científico”, diminuindo assim a já crônica distância entre o povo e a elite — em decorrência da forma como era organizado o ensino secundário propedêutico — trazendo à formação dos/as jovens, considerados um elemento de produção, um caráter técnico fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Contudo, os resultados esperados nem sempre foram conseguidos. Nagle, ao tratar do ideário do entusiasmo educacional e do otimismo pedagógico, diz que, mesmo presentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sobremaneira na “escola primária, houve significativa alteração tanto no sentido quantitativo quanto no sentido qualitativo. Já no caso da escola secundária, o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico conservaram-se, durante toda década de 1920, meros padrões a influenciarem os quadros do pensamento educacional”.⁶¹⁶

Desse modo, há uma descontinuidade no formato desses dois graus de ensino. A escola primária, até então com a função de “instrução”, através do ensinar a ler, escrever e contar, é pensada e organizada na perspectiva da “formação” da infância, com um currículo mais abrangente e profissionalizante, de modo a dar conta das novas demandas nacionais-desenvolvimentistas. Quanto ao ensino secundário, mesmo que em anos consecutivos tenha sido motivo de acirrados debates e de várias reformulações, não passou por mudanças significativas no seu padrão de escola das elites até meados da década de 1925. Somente a partir de dois acontecimentos no campo educacional é que o padrão do ensino secundário sofre alterações – sobretudo no que se refere aos discursos em defesa de uma direção mais técnica para a educação das massas, através de enunciados desenvolvimentistas.

O primeiro desses acontecimentos e de grande repercussão como dispositivo renovador foi o inquérito dirigido por Fernando Azevedo em 1926 envolvendo professores, sobre instrução pública em todos os níveis de ensino, quando redator do jornal *O Estado de São Paulo*. Este documento desencadeou as reformas escolanovistas em alguns Estados e a criação

⁶¹⁶ NAGLE, 2001, p. 155-156.

da Universidade de São Paulo. “Uma das mais notáveis obras de nosso tempo”, segundo o diretor-adjunto do *Bureau Internacional de Educação*, A. Ferrière; ou, nas palavras de seu autor,

não uma reforma de superfície, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e montada para uma civilização industrial, e em que, tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades nacionais, se procura resolver as questões de técnica em função de uma nova concepção de vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação.⁶¹⁷

O segundo dispositivo foi a *III Conferência Nacional de Educação* realizada em 1929, cujos eixos dos embates discursivos se deram em torno das polaridades “humanidades literárias” ou “humanidades científicas” na estruturação dos currículos das escolas. No caso do ensino secundário, este permaneceria organizado e funcionando como até então, como ensino propedêutico ou segundo uma perspectiva pedagógica — vista como dando à prática escolar um caráter científico.

A consequência desses embates é a produção de novos discursos dando visibilidade à necessidade de se ter ampliado no país um ensino secundário que dê conta não somente dos “estudos desinteressados” e de formar as elites, como o Colégio Pedro II na capital federal, mas também que seja organizado em moldes profissionalizantes para formar uma massa de jovens pertencentes às camadas populares — e elementos fundamentais no novo processo produtivo que se inicia.

Junto a essas mudanças, discursos são produzidos no campo jurídico e entre os educadores sobre as “diferenças individuais”; ou seja, se era preciso, para garantir o progresso do país, formar uma massa de trabalhadores úteis haveria que serem criadas as condições institucionais para isso; ou seja, uma escola capaz de responder às demandas do país e também às particularidades dos sujeitos, as quais se consubstanciavam, entre outras coisas, no respeito às diferenças de cada um, de modo a aproveitar cada uma e todas as “potencialidades”. Segundo essas perspectivas, se instituição de 2º grau, esta escola tem a responsabilidade de dar ao povo um nível de instrução mais elevado que o proposto pela escola primária, de preparar os jovens para as profissões de nível médio, sem deixar de assegurar-lhes a oportunidade de estudos superiores. Se tipo de ensino, paralelo ao técnico-profissional, deve conduzir, então, para as carreiras intelectuais os que para isto se manifestarem com “talento” e “mérito”.⁶¹⁸

⁶¹⁷ AZEVEDO, 1996, p. 636.

⁶¹⁸ NAGLE, 2001, p. 159 (grifos meus).

A ampliação do secundário e dos debates sobre as “diferenças individuais” têm visibilidade e legitimidade entre educadores e as famílias dos alunos, através dos saberes disciplinadores da pedagogia — com os orientadores educacionais — e da psicologia — com os testes de medida, como as provas psicológicas e de aproveitamento, instrumentos de intervenção nos aspectos intra-escolares, sobretudo em relação ao currículo, com a inclusão ou exclusão de disciplinas, à metodologia de ensino etc, sob a influência do discurso da Escola Nova. É nesse momento que os equipamentos produzidos em outros países são introduzidos no Brasil como suportes para o esquadramento dos escolares, como formas reconhecidas de autoridade científica para legitimar as práticas intervencionistas.

Em relação ao nível superior de ensino, não existiu uma continuidade — quanto aos padrões das “humanidades científicas” presentes no ideário do otimismo pedagógico; este nível de ensino não sofre qualquer mudança substancial ao nível da produção de novas práticas; apenas exaltam-se as virtudes da organização do regime universitário. O enunciado científico ou o “espírito científico” têm visibilidade nesse discurso como possibilidade de garantir uma formação profissional, mas principalmente como capaz de atender às necessidades da pesquisa e do ensino. A base da discussão sobre a organização da educação superior era a criação das Faculdades de Filosofia e de Letras — elementos centrais também dos discursos relacionados à escola secundária; isso porque percebia-se na criação desses cursos uma via para a formação de um corpo docente preparado para atuar no nível secundário. Quanto ao regime universitário, este era visto como mediação para a formação das “verdadeiras elites dirigentes”, necessárias ao “desenvolvimento” e “progresso” do país.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro parecia realizar os ideais do otimismo pedagógico e o antigo sonho de intelectuais e homens públicos ainda no Império, após o surgimento do republicanismo e das idéias liberais; afinal, o país que se queria para o futuro exigia de antemão a formação de um novo quadro das elites dirigentes de acordo com o cenário histórico-social a ser definido e construído. Mas não foi a Universidade do Rio de Janeiro a concretização do sonho republicano de criar no Brasil um ensino superior capaz de aglutinar o ensino “com bases científicas” dos jovens tendo em vista as necessidades do desenvolvimento do país e a pesquisa e formação dos quadros docentes para os outros níveis de ensino. É o que mostra o Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, em 1922 — o Ministério que cuidava da educação: [...] “a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas, criada *in nomine*, e, por esta circunstância, se acha, ainda, longe de satisfazer o *desideratum* do seu regimento: ‘estimular a cultura das ciências; estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino’ [...] vivem apartados e como

alheios uns dos outros os três institutos que a compõem” [...]. (grifos do original).⁶¹⁹

Um dispositivo que ampliou a visibilidade do pensamento do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico” foi a *Conferência Interestadual de Ensino Primário*, já que este nível de ensino se constituiu no decênio de 1920 em instrumento visto como capaz de acabar com o analfabetismo e disseminar, quantitativa e qualitativamente a escola primária para a população “inculta e analfabeta”. Os efeitos desse acontecimento histórico no campo educacional é que se desencadeia um processo de reformas educacionais em vários Estados, signo das práticas discursivas e não-discursivas que compuseram o movimento da Escola Nova — a começar pela reforma da instrução pública em São Paulo, sob a coordenação de Sampaio Dória, que fazia parte da Liga Nacionalista de São Paulo.⁶²⁰

Esse foi um momento importante dos discursos do Congresso Nacional, no que diz respeito ao chamamento do Governo Federal por amplos setores administrativos da educação; momento também dos discursos veiculados pelas ciências pedagógicas, por instituições da sociedade civil e instituições educacionais, os quais davam visibilidade à erradicação do analfabetismo e à ampliação da rede escolar primária, já que este nível de ensino estava sob a administração dos Estados. A movimentação em torno dessas questões possibilita que se dê relevância também à “desnacionalização da infância brasileira”. Ou seja, começam oficialmente as intervenções nas escolas estrangeiras construídas pelas colônias dos imigrantes, no sentido de transformar o ensino primário “em formador do espírito de brasilidade e em baluarte contra [...] a estrangeirização em geral”.⁶²¹ A *Conferência Interestadual de Ensino Primário*, já tratada anteriormente, na qual se discutiu a educação primária e o analfabetismo, se constituiu em estratégia criada pelo Governo Federal para acatar essas solicitações em relação à desnacionalização da infância.⁶²²

A importância desse acontecimento, bem como do seu documento final, está ao referendar a universalização da escola primária como condição fundamental à “arrancada” para o “progresso” do país, passando a ser um dos enunciados centrais da produção discursiva e não-discursiva desenvolvimentista. Acontecimentos que caracterizam o deslocamento da

⁶¹⁹ NAGLE, 2001, p. 169.

⁶²⁰ Ainda segundo Nagle, a referida Liga, considerada a mais consistente em todo o país, era pautada no movimento nacionalista iniciado com a Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916 por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, a qual disseminou-se na década de 1920 com a Liga Nacionalista do Brasil – sediada em São Paulo – e posteriores Ligas estaduais. Defendia os mesmos propósitos da Liga de Defesa Nacional, contudo seu ideário – “estranha a credos políticos, religiosos ou filosóficos, destina-se, dentro das leis vigentes do País” a objetivar seu centro de discussão e de ação na questão do voto e da representação.

⁶²¹ NAGLE, *op. cit.*, p. 177.

⁶²² O discurso do Ministro à época, Alfredo Pinto Vieira de Melo – e que consta dos *Anais* desse evento – dá visibilidade à responsabilização da União com a educação no sentido de possibilitar a nacionalização, obrigatoriedade e homogeneização do ensino primário, a subvenção das escolas nos Estados, a criação de um fundo escolar etc.

função da educação, naquele momento significada como um problema “social nacional”. É nesse movimento na história das relações sociais e de nova configuração das formas de poder, que a criança e seu rendimento escolar se constituem em objetos de preocupação e de investigação pelos saberes científicos, em constante processo de especialização.

Essas mudanças na configuração curricular da escola primária foram o efeito das modificações realizadas no currículo da escola normal, o qual vai inaugurar a inclusão de disciplinas ligadas às ciências da educação, como a pedagogia experimental, a sociologia educacional, a biologia educacional, a história da educação e a psicologia. Esta última vem a ser a disciplina de maior prestígio no meio educacional, entre os educadores, não somente como parte do currículo profissionalizante, mas porque através de seus conceitos sobre a infância vem a instituir nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola a legitimidade “científica”, transformando “a escolarização numa técnica altamente racionalizada”.⁶²³

Quanto à educação técnico-profissional, o pensamento hegemônico, desde a Primeira República, era a visão do progresso como inerente às civilizações modernas e resultado da inteligência aplicada, pois desta teria se originado a técnica — compreendida como o elemento chave das civilizações mais adiantadas. A essas idéias, se associaram os valores e enunciados da formação profissional. Além do “progresso” como centro do pensamento que se queria moderno, e no caso específico da realidade brasileira, como elemento que justificava a direção da formação no sentido de uma cultura mais técnica, há que se considerar o pensamento dos educadores da época, os quais percebiam uma relação entre a escolarização e os interesses de determinada camada social, daí as críticas à educação humanista, bacharelesca; como também à visão de que existia uma competição desigual entre brasileiros e estrangeiros que seria uma ameaça à riqueza e soberania do país.⁶²⁴ A educação técnico-profissional era vista então como o mecanismo que possibilitaria o desenvolvimento da produção industrial — tanto no setor agrícola como fabril — a qual se constituía no momento o elemento central da disputa e competição econômica e comercial entre os países e, para este investimento em capital econômico, seria fundamental o investimento em outra forma de capital, o capital cultural, o saber, de tal modo que as relações de poder econômico estariam na dependência direta do desenvolvimento da educação profissional.

Mesmo sendo essa a visão hegemônica, o ensino técnico-profissional não sofreu qualquer mudança até a década de 1920, tendo sido desde o início um plano mais “moral e assistencial”; semantizado nos enunciados do discurso jurídico como fator de regenerescência mais do que propriamente educacional, cujo objetivo era regenerar as “massas incultas” pelo

⁶²³ NAGLE, 2001.

⁶²⁴ NAGLE, *Loc. cit.*

trabalho, era voltado aos “necessitados da misericórdia pública”, ou seja, às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desvalidos da fortuna”, como uma forma de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” — como escrito no Decreto 1.606/1906, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, duas décadas após a instalação da República. Mesmo na década de 1920 as instituições de ensino técnico-profissional eram semelhantes àquelas existentes no Império: os Asilos, as Casas dos Educandos e os Seminários.⁶²⁵

A partir disso, algumas práticas educativas são criadas, mas principalmente as práticas da escola tradicional são traduzidas, como as “Lições de Coisas” — transformada no método intuitivo posteriormente — criada em 1879 como disciplina curricular, e que, após a emergência do discurso escolanovista passa a ser utilizada como metodologia de ensino de todas as disciplinas da escola primária. Diz Nagle: “O mesmo se pode dizer do aparecimento ou do desenvolvimento das atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos, o *slöjd* ou os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema escolares”.⁶²⁶ Sobretudo o desenho e os trabalhos manuais, passam a ter grande importância tendo em vista a centralidade da educação técnico-profissional nos discursos da Escola Nova.

Este foi um momento construtivo no sentido de novas produções de sentidos no campo educacional, quando há uma visível descontinuidade no discurso jurídico, bem como na proliferação de equipamentos de governo escolar, como o encaminhamento de inúmeras reformas de educação e em todos os níveis de ensino, sobretudo àquelas ligadas ao ensino profissional técnico, as quais são signos de uma crença disseminada na possibilidade da educação como “veículo do desenvolvimento”.

É perceptível a diferença nos enunciados dos discursos jurídicos produzidos na década de 1920, como o Relatório Luderitz,⁶²⁷ no qual o responsável pelo Serviço de Remodelação dá visibilidade aos enunciados que mostram uma preocupação em se “cuidar do preparo das elites técnicas”, bem como em apontar as vantagens para o país da “educação industrial do povo”. Um discurso construído sobre a base de valores de outras realidades culturais, tomadas como padrão a ser seguido, os “países cultos” — dos quais se tem a percepção de que a

⁶²⁵ Um exemplo e signo das visões do ensino profissional-técnico como estratégia regenerativa e desenvolvimentista através do trabalho e garantia de inserção social das camadas populares, era a existência de dois Ministérios ligados à educação: o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que tratava da educação de modo geral, nos diferentes níveis de ensino; e o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável pelo ensino profissional-técnico desde a sua criação em 1906 e pela criação das Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário, o que revela ao nível das práticas discursivas e não-discursivas jurídicas o caráter desenvolvimentista do pensamento da época.

⁶²⁶ NAGLE, 2001, p. 311.

⁶²⁷ Luderitz era engenheiro e foi contratado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio nos anos de 1920 para coordenar uma comissão a qual deveria preparar a remodelação do ensino profissional técnico — denominada Serviço de Remodelação.

capacidade produtiva do seu operariado se deve à sua formação técnica. Diz o Relatório:

[...] porque a educação do proletariado nacional é um meio de defesa da administração superior do País, contra a invasão incondicional do capital industrial estrangeiro e contra os pruridos de radicalismo, que felizmente mal se esboçam entre nós, mas tendem a avolumar-se para culminar em sedições e revoltas.[...] porque pregar a simples disseminação do ensino primário, como tem sido feito, de pouco vale, pois o que interessa, indubitavelmente ao indivíduo como elemento social, componente de uma nacionalidade, é poder produzir, não lhe bastando os conhecimentos das primeiras letras.⁶²⁸

A partir dos anos de 1920, ocorre uma descontinuidade em relação à educação escolar, com o refinamento do saber psicológico e com ele, uma economia do detalhe em relação ao esquadramento da infância, com a utilização das medidas de inteligência, com a psicometria; da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; da psicologia educacional e da psicologia das vocações. Essa crescente especialização que, de modo geral, tratava de investigar a criança para mais saber sobre seus interesses e necessidades — segundo valores da época e presentes no ideário liberal da Escola Nova — é que vem a disseminar a preocupação com as “diferenças individuais”. E é essa noção de fundamental importância para a compreensão sobre as condições de possibilidade da necessidade histórico-cultural de subjetivar em discurso as crianças com trajetórias minoritárias na escola e o conceito de fracasso escolar.

Cada vez mais a vontade de verdade detalha o esquadramento dos sujeitos: as formas de poder e coerção aparecem nas ações ininterruptas desencadeadas sobre os sujeitos, com o aval dos saberes das ciências que embasam a prática pedagógica. É essa crença nos poderes de transformação da ciência que marca os discursos e as práticas desde a modernidade no Ocidente, como aponta fragmento do pensamento de Lourenço Filho ao se referir à importância da intervenção científica sobre a infância escolar:

Não bastaria uma medicina curativa infantil, a pediatria; seria preciso uma medicina preventiva, pela difusão de conhecimentos gerais de profilaxia e, sobretudo pelas noções da puericultura, arte de bem conduzir as crianças em sua alimentação, aquisição de hábitos sadios pelo condicionamento endócrino e nervoso mais adequado às primeiras idades. E seria necessário difundir também novos conhecimentos relativos à defesa dos nasciturnos, ou indispensáveis noções de higiene pré-natal.⁶²⁹

Foram os saberes especializados da psicologia que possibilitaram então a introdução no discurso dos dispositivos jurídicos que normatizavam a educação escolar, as prescrições sobre a medição dos alunos, como parte da metodologia de avaliação de seu rendimento

⁶²⁸ Relatório Luderitz, p. 7-12, *apud* NAGLE, 2001, p. 216.

⁶²⁹ LOURENÇO FILHO, 1978, p. 52.

escolar e de aperfeiçoamento do ensino. E se constituíram em parte das estratégias vinculadas ao ideário da Escola Nova investigar as características dos alunos em aspectos relacionados à percepção, interesses, personalidade, capacidades etc.⁶³⁰

O que se pode dizer do discurso da Escola Nova na década de 1920 — o qual emerge na passagem do entusiasmo pela educação para o otimismo pedagógico — é que tende para uma crescente especialização em relação aos diferentes domínios e campos do saber, direcionados por um novo regime de verdade estabelecido pelas ciências humanas, sobretudo os saberes do campo “psi”. Mesmo porque é nessa década, que surgem os especialistas em educação, de modo que os temas de educação, mesmo permanecendo presentes no discurso jurídico e nos discursos de intelectuais de modo geral, têm agora um novo campo de interesse e de interessados, as autoridades qualificadas e ligadas ao campo educacional. E essa configuração das novas formas de produção de verdade vai aparecer fortemente na literatura educacional dos reformadores e dos planos editoriais.

Essa literatura na sua primeira fase — entre a década de 1920 e 1930, caracterizou-se pelos discursos com enunciados nacionalistas e desenvolvimentistas. Tomando como referencial a situação educacional de outros contextos culturais, principalmente os Estados Unidos e o Japão, e por meio da quantificação estatística da situação da educação, pensava-se intervir nos pontos considerados nevralgicos para o “progresso da nação” e o “desenvolvimento integral do indivíduo”; daí as propostas de ação sobre a realidade escolar, sobretudo no ensino primário e profissional. A educação escolar é significada pelos signatários da renovação escolar como um equipamento transformador e regulador da ordem social, sobretudo com a disseminação da escola primária e erradicação do analfabetismo.

A literatura da época tem como enunciado central as questões sociais, portanto relacionadas ao contexto extra-escolar; esse aspecto está fortemente presente em Fernando de Azevedo, em Lourenço Filho e em Anísio Teixeira, mesmo que esses educadores tenham sua produção — incluída pelos críticos do movimento renovador como a fase onde predominaram os discursos “pedagógicos” — desenvolvida após os anos de 1930.⁶³¹ Em todos esses escritos com autoria no campo educacional percebe-se “um esforço para chamar aos brios a elite, os

⁶³⁰ Isso foi especialmente verdadeiro para as experiências desenvolvidas nos jardins de infância, nas escolas de aplicação, nas escolas-modelo e em algumas repartições técnicas criadas nas inspetorias ou diretorias de instrução pública, consideradas por muitos historiadores da educação como as mais representativas das práticas não-discursivas do ideário escolanovista. Ver sobre essas experiências em vários Estados e no Distrito Federal em (NAGLE, 2001; LOURENÇO FILHO, 1978).

⁶³¹ Contudo, na produção da primeira fase destacam-se as seguintes obras, as quais representam o entusiasmo pela educação: *Sugestões sobre a educação popular no Brasil*, de Orestes Guimarães; *A educação nacional*, de Mário Pinto Serva; *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*, de Miguel Couto; *Os deveres das novas gerações brasileiras e Pela educação profissional*, ambas de Antonio Carneiro Leão; *O melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil*, de Oswaldo Orico; *Novos caminhos e novos fins*, de Fernando de Azevedo etc (NAGLE, 2001).

governantes, os homens de boa vontade”; um significativo número de propostas direcionadas à criação de dispositivos administrativos — como um Ministério exclusivamente voltado para as questões educacionais, Conselhos, autarquias etc; propõe-se também mudanças nos dispositivos jurídicos, como a Constituição de 1891, de modo a direcionar a responsabilização pela educação, em seus múltiplos aspectos, ao Estado.⁶³²

A segunda fase do discurso da Escola Nova caracteriza-se pela descontinuidade e deslocamento em relação à hegemonia dos enunciados da fase anterior, social, agora mais nitidamente intra-escolares e pedagógicos — mais psicopedagógicos, sobretudo dando relevância aos elementos científicos e técnicos. Essa característica significativa é um efeito contingencial das mudanças que a partir dessa fase ocorrem no cenário das novas produções científicas, nas quais os discursos passam a ser emitidos por autorias qualificadas e reconhecidas como figuras de autoridade nos assuntos educacionais, o qual vai lhes outorgar a “necessária” legitimidade e credibilidade junto aos governos estatais e à sociedade. “Cientificizar a educação” passa a ser a questão central dos discursos nos diversos campos do saber. Contudo, essa condição é percebida como inerente aos saberes da psicologia: “cientificizar a escolarização significa, principalmente, psicologizá-la”, dizia Pestalozzi.

Sobre os enunciados do discurso republicano, democrático, de disseminação da instrução, da necessidade de responsabilização do Estado pela educação, a visibilidade é para a psicologização dos aspectos internos da escolarização, e entre eles, o rendimento dos educandos. Nesse contexto discursivo “mais pedagógico”, surge ampla literatura cuja dizibilidade discursiva dá relevância a três grupos de enunciados. O primeiro deles, influenciados pela pedagogia experimental trata de questões pedagógicas amplas, como conceitos de pedagogia, caracterização da criança, através de aspectos de seu desenvolvimento físico e da aprendizagem, importância dos órgãos dos sentidos, problemas metodológicos etc.⁶³³ Sob a influência das ciências psicológica e pedagógica, interessa, segundo esses discursos, reeducar os sujeitos através da escola, formá-los de determinada maneira.⁶³⁴

O segundo grupo de enunciados compõe os discursos didáticos ou metodológicos, os quais dão visibilidade à necessidade de sistematização das normas técnico-pedagógicas a serem operacionalizadas em sala de aula no ensino das disciplinas e na relação ensino-aprendizagem.⁶³⁵ Os enunciados que caracterizam o terceiro grupo do discurso renovador,

⁶³² Isso porque por muito tempo, até a Constituição de 1934, a qual cria o sistema nacional de ensino, o Governo Federal tem sobre sua direção apenas os níveis secundário e superior de ensino.

⁶³³ NAGLE, 2001.

⁶³⁴ As obras que contemplaram essa discussão foram, entre outras: *Escola brasileira*, de João Toledo; *Lições de pedagogia*, de Maria Lacerda de Moura; *Noções de pedagogia*, de Alfredo F. Magalhães e *Pedagogia científica*, de Pedro Deodato de Moraes (NAGLE, 2001).

⁶³⁵ Nesse grupo estão incluídas as obras de A. de Sampaio Dória, *Como se ensina*; de Afrânio Peixoto, *Ensinar a ensinar*; de Elivásio Antônio de Sousa, *Moderna concepção do ensino*, entre outras (NAGLE, 2001).

mais nitidamente pedagógicos estão relacionados às questões psicométricas, área da psicologia que obteve grande desenvolvimento na época, influenciada pela criação dos testes de inteligência de Binet-Simon. São os dispositivos de medida construídos em outros meios culturais, — disseminados rapidamente no Brasil e também muitos deles padronizados para a realidade brasileira — que vêm respaldar as práticas não-discursivas desenvolvidas na escola, e assim disciplinar sobre organização escolar, orientação vocacional e profissional, classificação dos alunos visando o controle sobre seu rendimento.⁶³⁶

Na terceira fase do discurso da Escola Nova predominam os enunciados histórico-descritivos da educação brasileira, uma crítica e a demonstração de desencanto e de descrença na capacidade da República resolver a questão fundamental para o desenvolvimento social, ou seja, a universalização da educação escolar pública.⁶³⁷ Na última fase dos discursos da Escola Nova os enunciados que compõem a literatura educacional tratam da educação a partir dos discursos renovadores que abrangem aspectos múltiplos da organização do ensino, os métodos, as teorias que dão legitimidade a essa nova pedagogia, aspectos enfim, da nova teoria que se queria ver aplicada nas escolas.⁶³⁸

Esse foi o lastro discursivo a partir do qual foi possível o desenvolvimento das experiências renovadoras no Brasil. A experiência da Escola Nova tem visibilidade ao nível didático na rede privada de ensino, de início em algumas escolas mantidas por educadores norte-americanos, como o “Colégio Progresso”, no Rio de Janeiro, o “Colégio O Piracicabano”, em Piracicaba e a “Escola Americana”, na capital de São Paulo, todas criadas em finais do século XIX. Essas práticas se ampliaram após a década de 1920, quando o movimento da Escola Nova toma como enunciado central do seu discurso “rever os fins sociais da escola”.

⁶³⁶ NAGLE, 2001. A bibliografia que compôs essas práticas foi sem dúvida a mais vasta do campo educacional no decênio de 1920 a 1930, em grande parte os testes de medida psicológicos e pedagógicos internacionais; as obras: *Testes*, de Medeiros e Albuquerque; *O movimento dos testes*, de C. A. Baker; *Teste individual de inteligência*, de Isaías Alves; *O método dos testes*, de M. Bonfim; *Escola experimental*, de Paulo Maranhão etc.

⁶³⁷ As obras significativas desses enunciados foram: *História da instrução pública*, de M. Santos de Oliveira; *100 anos de instrução pública*, de Sud Mennucci; *Cem anos de ensino primário*, de Afrânio Peixoto; *Cem anos de ensino secundário*, de Henrique Toledo Dodsworth Filho etc (NAGLE, 2001).

⁶³⁸ A literatura envolvendo esses aspectos do discurso escolanovista foi também significativa. Apenas para citar as obras que se constituíram em referência para as práticas não-discursivas que vieram a ser desenvolvidas a partir delas, destaque: *Aspectos americanos de educação*, de Anísio S. Teixeira; *A escola ativa*, de Heitor Pereira; *A escola Decroly e a aplicação de seus processos no estado de Minas Gerais*, de Júlio de Oliveira; *A escola ativa e os trabalhos manuais*, de Corinto da Fonseca. Além da tradução de obras internacionais de renovadores como Claparède, Ferrière, Montessori, Wallon, Piéron, entre tantos outros. Em termos gerais, no que se refere à produção discursiva da Escola Nova, há que se considerar também os *Anais* das Conferências Brasileiras de Educação, o próprio texto do *Manifesto dos Pioneiros*, o *Boletim da instrução pública*, publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal; a primeira coleção especializada de educação, *Biblioteca de educação*, organizada por Lourenço Filho em 1927; a *Coleção Pedagógica*, sob a direção de Paulo Maranhão em 1929; Lourenço Filho cria em 1931 a Biblioteca Pedagógica Brasileira - na qual a série *Atualidades Pedagógicas*, dirigida por Fernando de Azevedo se constituiu em mecanismo fundamental para a divulgação dos discursos escolanovistas em terras brasileiras; a revista mensal, a *Escola Nova* antes chamada de *Educação* e instala em São Paulo, onde desenvolve suas experiências renovadoras, a Biblioteca Pedagógica Central; os documentos do Congresso Nacional, entre outras (NAGLE, 2001).

Entretanto, para os escolanovistas brasileiros, a experiência “oficial” da Escola Nova no Brasil, sob a égide do enunciado social tem seu início em 1922 do século XX no Estado do Ceará, sob a coordenação de Lourenço Filho.⁶³⁹ Essas novas práticas não-discursivas da Escola Nova provocaram mudanças nos objetivos, métodos e programas de formação para o magistério e incitaram a criação de outros equipamentos coletivos para a infância escolar, como a Escola Experimental de São Paulo e a Escola de Aplicação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro. Na rede privada de ensino, as Escolas Novas nasceram atreladas às teorizações pedagógicas de Montessori e Decroly, como a “Escola Regional de Meriti”,⁶⁴⁰ escola rural na cidade de Caxias, Rio de Janeiro, fundada em 1923 do século XX e o “Instituto Cruzeiro”, escola urbana em São Paulo.⁶⁴¹

No discurso de fundação da Escola Nova de Meriti, sua criadora conclama a nação — através de alguns de seus personagens que configuram naquele momento vozes de autoridade e de poder político-econômico, como os fazendeiros, os industriais, os capitalistas — para que fundem escolas para os filhos de seus colonos, sitiantes, operários, empregados. “Peçam aos poderes públicos ou aos centros de educação, como a Associação Brasileira de Educação, os programas, mesmo as professoras mediante entendimento com o governo”.⁶⁴²

⁶³⁹ Essa experiência vem a influenciar outras reformas: no Distrito Federal - ou seja, Rio de Janeiro - em 1923, com Fernando de Azevedo e depois Anísio Teixeira, ampliando-se aí em 1927; na Bahia e em Pernambuco com Carneiro Leão em 1925. Somente anos depois é que tem início as Escolas Novas em Minas Gerais, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, com Fernando campos; em São Paulo, com a Escola Experimental Rio Branco e depois em classes da Escola Modelo, anexa à escola Normal da Praça da República, depois denominada Instituto Caetano de Campos. A reprodução em outros Estados se deu a partir da década de trinta, além de sua intensificação no Distrito Federal, como: Paraná, com Lisímaco Costa, Estado do Rio, com Celso Kelly; Espírito Santo, com Atílio Vivacqua; Ceará, com J. Moreira de Sousa; Rio Grande do Sul, com Raul Bittencourt e, depois, Coelho de Sousa; São Paulo, com Lourenço Filho, todas no nível primário de ensino. Após a revolução de trinta as reformas educacionais prosseguem no Estado de São Paulo com Fernando de Azevedo, em 1933, e posteriormente com A. F. Almeida Júnior; no Distrito Federal (Rio de Janeiro) com Anísio Teixeira, entre 1932 e 1935. A partir da década de quarenta é que têm início as Escolas Novas de ensino médio, após a exposição de motivos do então Ministro Gustavo Capanema, publicada no Diário Oficial de 15 de abril de 1942 do século passado (LOURENÇO FILHO, 1978).

⁶⁴⁰ A fundadora dessa escola foi Armanda Álvaro Alberto, a qual viria a ter participação ativa como membro da Associação Brasileira de Educação (ABE); participou ativamente da *I Conferência Nacional de Educação*, realizada em Curitiba em 1927 do século XX, tendo inclusive feito uma comunicação sobre sua escola e foi uma das poucas mulheres a assinar o *Manifesto* (NAGLE, 2001).

⁶⁴¹ O curso da Escola Nova de Meriti tinha a duração de quatro anos, com um programa flexível envolvendo procedimentos ativos e as “lições de coisas”, em um currículo com as seguintes disciplinas: desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e pequena criação. Era considerada pelos Pioneiros brasileiros como a experiência mais promissora pelo seu aspecto “socializador”, ao envolver a família dos alunos, visando sua educação e não somente dos educandos; para isso organizava campanhas de higiene, concursos de trabalhos e de arte envolvendo a comunidade, além do que abre sua biblioteca à população, tendo inclusive fundado o primeiro “Círculo de Mães” do país, cuja função era “ampliar e intensificar os conhecimentos e práticas de higiene e educação doméstica” (NAGLE, 2001).

⁶⁴² LOURENÇO FILHO, 1978, p. 177. Essa mesma retórica aparece diluída no currículo e na organização do “Instituto Cruzeiro”, no qual colaboravam em sua organização didática, associações, centros, núcleos, academias, grêmios, cooperativas, fábricas, oficinas e que funcionavam nas salas de aula – as quais substituíam, segundo expressão de Lourenço Filho, “a atividade das aulas de cada disciplina do programa oficial, e de outras, acrescidas” – sendo denominada por seu criador de “escola ativa direta”. O currículo se completava com uma associação geral que reunia os alunos para o cultivo da “cultura cívica” e da administração geral.

Algumas mudanças vão aparecer no discurso renovador a partir da revolução de 1930, acontecimento significado como o momento de ruptura com o “velho”, representado pela “política oligárquica” e desfecho necessário da insatisfação política dos anos de 1920 — a qual tinha como uma de suas manifestações o movimento educacional. A partir daí, as práticas reformadoras se intensificaram sob a coordenação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, o qual promove uma série de medidas e reformas para mudar a educação e o sistema escolar, em amplos aspectos: no sentido de sua ampliação; a formação do professor, elevação do ensino técnico e profissional ao nível secundário, articulando-o com o ensino secundário geral; reorganização do ensino normal, de modo a garantir uma formação dos docentes em nível superior; criou em 1935 a Universidade do Distrito Federal.⁶⁴³

Percebe-se o tom de desalento de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ao tratarem — sem o vigor que era característico de seus discursos na defesa da Escola Nova — do “declínio” da campanha de renovação escolar a partir de meados da década de trinta, bem como das próprias Universidades recém criadas. Aliás, Azevedo⁶⁴⁴ vai criticar o caráter de improvisado das medidas educacionais desde a Colônia como “tímidas, fragmentárias, inoperantes, instituídas um pouco à aventura, de tentativas e de erros, sem qualquer plano de conjunto”, além da extrema lentidão com que se deu o processo de criação da educação popular.⁶⁴⁵ Diz Azevedo a respeito: “essas reformas, confinadas nos limites de uma região, não exerciam nem podiam exercer, por serem locais, uma ação direta e profunda senão em determinados sistemas escolares, no Distrito Federal e nos Estados [...] e não conseguira ainda penetrar com a mesma força o ensino secundário e superior”.⁶⁴⁶

⁶⁴³ Ampliavam-se algumas das práticas não-discursivas existentes e criavam-se outras: no Ceará a renovação escolar teve continuidade após a revolução com Moreira de Sousa e em Pernambuco com Aníbal Bruno e no Paraná e em São Paulo com Fernando de Azevedo, tendo criado um equipamento jurídico de governo escolar em 1933: o Código de Educação do estado de São Paulo. O referido Código, que traduzia as idéias da Escola Nova tratava de assuntos educacionais relacionados aos três níveis de ensino, principalmente quanto à uma nova orientação para a educação rural (granjas escolas e missões técnicas e culturais); tratava ainda de questões administrativas e técnicas, “com o objetivo de estabelecer processos científicos para a solução dos problemas de administração escolar”; reorganiza a estrutura das escolas normais e a formação dos docentes, “com orientação filosófica e espírito científico”; cria o Instituto de Educação, cuja função era o aperfeiçoamento e especialização de professores primários e formação de administradores escolares, técnicos e orientadores de ensino (AZEVEDO, 1996).

⁶⁴⁴ *Ibidem*, p. 570.

⁶⁴⁵ As Universidades criadas no ano de 1935 foram a Universidade do Distrito federal, formada por cinco escolas — a faculdade de Filosofia e Letras, a de Ciências, a de Economia Política e de Direito, a Escola de Educação e o Instituto de Artes Anísio Teixeira funda — absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil; e a Universidade de São Paulo, a qual teve a Faculdade de Educação extinta em 1938 e a de Filosofia com séria crise financeira. Sobre esses acontecimentos em torno das possibilidades de minguaem os sonhos de fazer um Brasil moderno sob os auspícios das ciências, possibilitados pelo ensino universitário, Azevedo diz que “o advento das Universidades no Brasil coincidiu, de fato, com a maior crise de espírito que registra a história do pensamento humano, com a crise das universidades ocidentais e da própria idéia “universitária”, e com a formação dos estados totalitários e o desenvolvimento dos nacionalismos, de formas agressivas” (AZEVEDO, 1996, p. 670, grifos do autor).

⁶⁴⁶ AZEVEDO, 1996, p. 668.

Vê-se no discurso de todos os renovadores a defesa da necessidade de penetração dos saberes produzidos pelas ciências do campo educacional através da criação de um modelo de Universidade para a pesquisa científica e os “estudos desinteressados” — através de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras — e contra um pensamento escolástico que traduzia há mais de um século a formação dos indivíduos das camadas privilegiadas da sociedade nas escolas profissionais (de direito, medicina e engenharia), como era o caso das Universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, criadas na década de 1920.⁶⁴⁷

As iniciativas para a criação da Universidade de São Paulo em 1934 eram vistas pelos Pioneiros como a forma de inserção definitiva da universidade brasileira na modernidade, pela possibilidade deste dispositivo se acercar dos saberes positivos das ciências, como pode ser visto no discurso de um de seus articuladores:

A Universidade de São Paulo [...] a primeira instituição em que se verteu, no Brasil, a caudal de inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e de seus problemas, e que nasceu, como a Academia Platônica, na Grécia, e a Universidade, na Idade Média, da convicção de homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental, ou, em poucas palavras, “para viver da verdade e de sua investigação”.⁶⁴⁸

Era vista também como uma forma de terem operacionalizadas as práticas e o discurso da Escola Nova para mais vastos setores da educação. A universidade seria o dispositivo ideal, como *locus* privilegiado de produção de conhecimentos e de pesquisas — pautado nos modelos das Universidades européias e estadunidense.⁶⁴⁹

Vê-se que, toda a composição dos discursos no campo educacional — seja entre os educadores católicos seja entre os renovadores — encaminham-se no sentido de tornar a educação uma questão de governo sobre os indivíduos, não mais como membros de um grupo particular, mas dos indivíduos como composição da sociedade, daí a necessidade de responsabilização do Estado para com a “educação como direito de todos”. Contudo, o início do movimento para a criação de um projeto nacional para a educação popular foi a IV Confe-

⁶⁴⁷ Algumas instituições que se constituíram para os renovadores em signo da disseminação do saber científico no Brasil e símbolos de “progresso” foram: o Instituto Agrônomo de Campinas; o Instituto de Higiene e o Instituto Biológico de São Paulo, um dos maiores da América Latina nos estudos de biologia animal e vegetal; instituições científico-culturais como a escola de Sociologia e Política de São Paulo e a Escola Nacional de Química do Rio de Janeiro, todas criadas nos cinco primeiros anos da década de 1930.

⁶⁴⁸ AZEVEDO, 1996, p. 668. A comissão de elaboração dessa instituição teve como relator Fernando de Azevedo (grifos do autor).

⁶⁴⁹ A proposta de Francisco Campos e realizada pelo Governo Provisório, de instituição do regime universitário, através do primeiro decreto — em 1931 — regulando as Universidades brasileiras, também se constituiu em dispositivo fundamental na visibilidade dos discursos escolanovistas no Brasil.

rência Nacional de Educação em 1931, quando surgiram as discussões em torno da produção do dispositivo que vem a delinear uma nova perspectiva no campo educacional e equipamente significativo na produção dos discursos e das práticas educacionais na década de 1930, o *Manifesto da Escola Nova*.⁶⁵⁰

O conteúdo do *Manifesto* é expressão das disputas que envolviam as relações entre o Estado e a educação, mas, sobretudo do ensino religioso e da intervenção da Igreja na educação; uma expressão das lutas dos católicos foi a realização do primeiro Congresso Católico de Educação⁶⁵¹ realizado pelo Centro D. Vital de São Paulo em outubro de 1931 do século XX e extensa publicação dessa mesma instituição, além das obras *Ensino Religioso e Ensino Leigo* e *Debates Pedagógicos*, de respectivamente Pe. Manoel Franca e Tristão de Ataíde. Segundo Azevedo⁶⁵² o *Manifesto* tinha como função fazer convergir na construção dos princípios e das políticas educacionais “a fórmula mais feliz” de operacionalizar a política escolar da Revolução.⁶⁵³

A IV Conferência Nacional de Educação em 1931 foi, portanto o coroamento do discurso renovador, pois foi nesta ocasião que se produziu parte do texto do discurso jurídico da Constituição de 1934, qual seja, “Da educação nacional para a Constituição Brasileira” e o esboço do plano nacional de educação. Amplia-se ainda mais o movimento envolvendo parte da vanguarda intelectual do país através da imprensa, como o “Diário de Notícias”, “O Jor-

⁶⁵⁰ Redigido por Fernando de Azevedo em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é subscrito por diversos educadores brasileiros e intelectuais e publicado em 1932 no Rio de Janeiro e em São Paulo. Seu conteúdo lançava as diretrizes de uma política escolar “inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para um ‘civilização urbana e industrial’” (AZEVEDO, 1996, p. 660, grifos meus). Assinaram o *Manifesto*, além do seu redator, alguns personagens, direta e indiretamente relevantes na produção dos discursos da Escola Nova: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, e intelectuais como Cecília Meireles etc.

⁶⁵¹ Nesse Congresso toda a produção discursiva se dá em torno do monopólio da educação pelo Estado, a laicidade do ensino e a co-educação dos sexos. Nesse primeiro aspecto em torno do qual se configurou todos os debates desse acontecimento, havia uma completa concordância entre os católicos e os renovadores. Sobre o conteúdo do *Manifesto*, ver CARVALHO, 1988; e o próprio texto do *Manifesto*, publicado na sua íntegra pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65 (150): 407-425, maio/ago. 1984.

⁶⁵² AZEVEDO, 1996.

⁶⁵³ Assim resume Azevedo os principais objetivos do Manifesto: num nível molecular, A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, “segundo suas aptidões”, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, as suas defesas e os seus meios de ação. (Ibidem, p. 660). No seu aspecto molar, esse documento previa a unidade de uma política nacional, dominando, pelos princípios e normas gerais fixados pela União, a variedade dos sistemas escolares regionais; o papel que atribui ao Estado, como órgão verdadeiramente capaz, nas condições atuais, de realizar o trabalho educativo [...] a reestruturação do ensino secundário em vista do desenvolvimento do ensino técnico e profissional (AZEVEDO, 1996, p. 6).

nal” e o “Jornal do Brasil”, todos do Rio de Janeiro. Durante essa Conferência, na qual estavam abertas as discussões em torno das mudanças a serem operacionalizadas na educação com a criação de um sistema nacional de ensino, ocorreu uma cisão entre os dois grupos, os renovadores e os tradicionalistas ligados à Igreja.

Esses conflitos ampliaram-se consideravelmente com as lutas ideológicas por hegemonia de poder político de grupos de esquerda e de direita, fascistas e comunistas — iniciado na Europa com repercussão no Brasil — processo que vai sofrer uma descontinuidade com o golpe de Estado em 1937. Em relação à Carta de 1934, é tratada no discurso dos Pioneiros como um aparato capaz de proporcionar uma formação para a infância voltada para a “construção nacional”; daí a relevância dada aos aspectos ligados à profissionalização dos jovens, visando “educar a mocidade para o trabalho através dos métodos científicos”, como a utilização de laboratórios, “pela ligação orgânica da teoria e da prática e pela colaboração obrigatória, das indústrias e do Estado, na preparação de operários qualificados”. Seria preciso desde cedo adaptá-los ao ambiente da fábrica “a que se destinam os alunos”.

As subjetividades formadas no cenário das “cadeiras isoladas”, da preceptoria já não tinham lugar nem o mesmo sentido, nem “utilidade” nesse espaço e tempo singulares de investimentos para inserir o Brasil na modernidade. E o símbolo dessas mudanças foi a Constituição de 1946, a qual institui uma política nacional de educação através da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi promulgada quinze anos depois (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

As transformações nas configurações das relações de poder e na produção de saber, consubstanciados nos novos discursos e nas práticas de regulação e governo educacional, as continuidades e os deslocamentos nos enunciados dos discursos e das práticas que lhes dão suporte, que caracterizaram um determinado tempo histórico e uma determinada forma de significar a educação da infância, reconhecida como uma “nova pedagogia” nomeada de Escola Nova foram possíveis no esteio da emergência do discurso economicista desenvolvimentista, em cuja superfície é instituída uma nova forma de subjetivação das crianças com trajetórias minoritárias na escola, nomeadas de “problemas de rendimento escolar”, e as crianças, de “difíceis” ou “irregulares”.

O que caracterizava o pensamento educacional brasileiro, até o início dos anos de 1960 sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola eram os enunciados dos seus discursos — ligados às características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar, como a teoria do “déficit cultural”, hegemônica nessa época, como será visto no capítulo 5, o qual trata da série histórica do “planejamento”.

CAPÍTULO V

A ORDEM DO PLANEJAMENTO E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO FRACASSO ESCOLAR

As possibilidades discursivas que me foram colocadas para dar início a esse capítulo são muitas e diversas quanto ao campo e ao lugar de onde podem ser emitidas. Nessa série do planejamento, — a qual rompe com o discurso eugenista e com o discurso desenvolvimentista da Escola Nova sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola — poderia começar analisando os discursos em cuja superfície foi possível articular a produção discursiva do conceito de fracasso escolar, referindo-me ao acontecimento com certeza mais marcante para o país na referida década, o golpe militar em 1964 e suas conseqüências; ou ainda eu poderia citar fragmentos de algumas músicas que são uma síntese estética na arte do contexto geral vivido pelo país e que dão visibilidade as ambivalências que transitavam nos anos 60.

A música *Alegria Alegria* de Caetano Veloso — miscelânea de recortes das experiências e acontecimentos daqui e de fora, quem sabe, um convite ou uma conclamação à resistência pela alegria; ou *London London*, cuja poética é uma elegia aos momentos patéticos vividos lá fora: de tom e linguagem melancólicos pode ser a tradução, num primeiro momento, de alguém que não quer ser compreendido aqui; ou significar uma recusa diante das impossibilidades de falar “a sua língua”, de um falante saudoso, nostálgico, com vontade de voltar prá casa.

Mas, o que tudo isso tem a ver com o discurso sobre as crianças que são impossibilitadas de acompanharem as normas e padrões de aprendizagem estabelecidos pela escola? Ou com os discursos do planejamento? Os discursos são produções de sentidos construídos a partir de condições de possibilidades que são históricas e que estão enredadas em arranjos econômicos, sociais e culturais diversos. São essas condições que se precisa analisar dentro da referida série histórica do planejamento que compreendeu diferentes espaços e o tempo dos anos de 1960 até início dos anos de 1980.

Considerando-se que as práticas discursivas e as práticas não-discursivas do planejamento e suas conseqüências ao nível do discurso do fracasso escolar no campo educacional brasileiro começam a ter dizibilidade e visibilidade nos anos de 1960 do século XX, esco-

lhi começar a análise do discurso do planejamento no campo da educação e, enredado na sua teia, a produção discursiva do fracasso escolar, tratando da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 4.024 de 1961; dispositivo de regulação do governo estatal no campo educacional e efeito dos acirrados debates entre educadores brasileiros desde a década de quarenta, quando se deu o início de sua fabricação.

Compreender os mecanismos e as tramas históricas que possibilitaram a produção do discurso do fracasso escolar requer que o analisemos e o resgatemos arqueologicamente, localizando-o na superfície de um tempo histórico específico — dando visibilidade a alguns acontecimentos políticos, culturais, econômicos e educacionais, sobremaneira no que se refere ao exercício de governo do Estado sobre a população e a infância, especificamente. O que não significa considerar o Estado como o centro do poder a partir do qual tudo mais é determinado e submetido.

Contrariamente a essa posição, os equipamentos de regulação — Leis, Decretos, programas educacionais etc, — serão analisados como micro-poderes, como instrumentos específicos de um sistema de poderes que não se encontra localizado necessariamente nem unicamente no Estado, e que, junto com os saberes produzidos pelas ciências “psi” e pedagógica — como tecnologias do eu que vinculam racionalidades políticas a capacidades dos indivíduos — têm legitimado os discursos e as práticas de regulação da infância ao naturalizar as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem como se essas fossem desde sempre questões psicológicas e/ou pedagógicas e não dispositivos históricos produzidos a partir de relações de poder e de regimes de verdade em disputa — produções de sujeitos singulares e/ou coletivos, que circulam como discursos de verdade.⁶⁵⁴

No entanto, considero importante descrever alguns acontecimentos ao nível do poder estatal, por reconhecer a importância das “formas mais gerais de dominação concentradas no aparelho de Estado” — e suas relações com os micro-poderes — as quais investiram, anexaram, utilizaram e transformaram os saberes modernos;⁶⁵⁵ mesmo compreendendo que as relações de poder — essenciais para a produção dos saberes — são muitas vezes instituídas fora do Estado.⁶⁵⁶

A decisão de utilizar esses dispositivos estatais de governo, ou de utilizar o Estado como uma instância de referência para a análise do discurso do fracasso escolar na presente série histórica e na série da eficácia, se deu por compreender que, mesmo o Estado não sendo

⁶⁵⁴ MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a, p. VII-XXIII.

⁶⁵⁵ *Ibidem*, p. VII.

⁶⁵⁶ MACHADO, *Loc. cit.*

a única, nem a mais importante forma de poder, nem o centro a partir do qual todas as outras formas de poder emanam ou são possíveis, este se constitui em importante elemento dos sistemas de regulação nas sociedades ocidentais, desde a modernidade, quanto à relação de suas práticas de governo e as disposições individuais. Nesse sentido, retomo algumas considerações feitas por Popkewitz,⁶⁵⁷ quando esse autor argumenta sobre as relações “cambiantes” entre o Estado e a “arena” educacional.

Popkewitz faz uma crítica às discussões que enveredam em questões sobre a centralização e a descentralização do Estado ou da devolução do poder “(mudança nos *loci* de poder, transferido para contextos geograficamente locais, através da administração comunitária da educação)”; discussão que coloca “o Estado como uma entidade “real”, em oposição à sociedade civil (público vs. Privado, governo vs. Economia)”.⁶⁵⁸ Critica também outras discussões que tratam da “‘privatização’ e “mercantilização” da política social, conceitos que indicam uma importante mudança nas relações entre estado e sociedade civil”.⁶⁵⁹ Para ele, em ambos os casos, a retórica política é aceita “como pressuposto da análise em vez de fazer com que a própria retórica se torne o foco daquilo que deve ser compreendido e explicado”.⁶⁶⁰

Ao invés dessa compreensão, Popkewitz propõe analisar as mudanças na arena educacional, como “exemplos de mudanças na produção de regulação social em dois níveis diferentes mas relacionados. Uma dessas mudanças é a reconstituição de relações entre atores nas agências governamentais e na sociedade civil”.⁶⁶¹ O Estado, então seria um desses níveis, “concebido como padrões de relações, nas quais certos atores são autorizados a organizar, classificar e administrar as práticas escolares. Um segundo nível de regulação envolve sistemas de governo, os quais organizam e classificam os objetos para a avaliação e ação naquela arena”.⁶⁶² Ele compreende — utilizando-se de argumentos de Foucault — essas mudanças como uma continuidade nas formas “de relação entre as práticas de governo do estado e os comportamentos e disposições individuais”,⁶⁶³ estabelecidas a partir do século XIX. E completa:

Se o estado (sic) devia ser responsável [refere-se ao século XIX] pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos tinha que ser vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla. Isso envolvia uma relação poder-saber. Novas instituições de saúde, trabalho, edu-

⁶⁵⁷ POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998e.

⁶⁵⁸ *Ibidem*, p. 95 (grifos do autor).

⁶⁵⁹ POPKEWITZ, *Loc. cit.* (grifos do autor).

⁶⁶⁰ POPKEWITZ, *Loc. cit.*

⁶⁶¹ POPKEWITZ, *Loc. cit.*

⁶⁶² POPKEWITZ, *Loc. cit.*

⁶⁶³ *Ibidem*, p. 96.

cação ligavam os novos objetivos de bem-estar social do estado aos princípios de auto-reflexão e de autogoverno da individualidade. O conceito de governo é utilizado, pois, para focalizar práticas historicamente específicas, através das quais os indivíduos podem pensar-se, conduzir-se e avaliar-se como indivíduos produtivos.⁶⁶⁴

Essas considerações de Popkewitz são fundamentais, no sentido de que as ferramentas teóricas das teorias do capital humano e da privação cultural utilizadas para a presente série histórica do planejamento e o construtivismo, na série da eficácia, bem como os *experts* que as produzem e utilizam e os aparatos de regulação produzidos para colocar esse discurso em movimento são sistemas de governo que organizam e classificam as crianças, seu desempenho escolar etc, cujos resultados são avaliados como engrenagens que põem em movimento as políticas públicas, os projetos e os programas em educação, inclusive àqueles governados pelo Estado.

Nesse sentido, considero também importante salientar — mesmo que, isso já tenha sido feito em outros momentos da Tese — esses dispositivos estatais são importantes na análise se consideramos que, os saberes psicológicos e pedagógicos devem ser analisados na sua articulação com poderes locais, como os espaços microfísicos de poder — no caso, a escola. O que significa dizer, que o discurso do fracasso escolar será analisado em seu funcionamento em espaços de poder-saber, como efeito das fraturas das relações de poder, as quais têm possibilitado a produção e circulação de múltiplos saberes em disputa, cujos efeitos se fazem sentir na criação de mecanismos de regulação dos indivíduos.

Alguns dos espaços privilegiados de poder-saber é a Academia — na produção de pesquisas, pelas relações que se estabelecem no seu interior; pelas expectativas dos sujeitos envolvidos no processo quanto ao rendimento de cada um e de todos; pelos conteúdos dos currículos dos cursos de formação para o magistério etc; e as escolas de ensino fundamental e médio — com toda a sua rede de hierarquia, principalmente no que diz respeito às relações entre professores e alunos no processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Foi nesses espaços de poder-saber, através da produção e veiculação de práticas discursivas e não-discursivas, que o conceito de fracasso escolar e o lugar de sujeito fracassado foram sendo construídos.

Todas as práticas e instituições, incluindo a família, como maquinarias de governo da infância, são traduzidas e recodificadas quanto às suas funções de modo tal a se adequarem às prescrições dos novos equipamentos coletivos para a infância, veiculados pelos saberes

⁶⁶⁴ POPKEWITZ, 1998e.

“psi” e pedagógicos, entre outros. São discursos que se caracterizam, sobretudo pela abundância de enunciados relacionados à família, à criança, à favela, ao meio rural, à inteligência, à marginalidade, aos fatores sócio-econômicos, aos testes psicométricos etc. Nesse sentido, a descrição da trajetória arqueológica desses discursos permite suspender as reconhecidas verdades que veiculam e analisar o conceito de fracasso escolar em seu funcionamento, como foi dito nos discursos e operacionalizado nas práticas.

Retomando as colocações feitas no início deste capítulo quero salientar, contudo que as tendências das relações de poder-saber majoritárias na série históricas do planejamento, já estão ensaiadas nos anos de 1940 e 1950, só que nas décadas de sessenta e setenta elas são afrontadas por outras alternativas. O grande debate na década de quarenta era a visão tecnicista, modernizadora da educação, confrontada com a visão política de Paulo Freyre e uma visão política liberal da Escola Nova; portanto, uma série de visões de educação em disputa, quando com a repressão do movimento de 64 sai vitoriosa a visão tecnicista.

O dispositivo da LDB se constituiu, portanto em um acontecimento terminal desse processo conflituoso anterior — iniciado com a formação de uma Comissão para a sua elaboração treze anos antes de sua promulgação; portanto, no ano de 1948, no auge dos debates e movimentos sociais mundiais pós (Segunda) Guerra, quando as nações buscavam um novo equilíbrio das relações de força e poder, vislumbrando na educação escolar a possibilidade de planejamento do desenvolvimento econômico, através da formação de indivíduos habilitados para as novas demandas dos processos produtivos industriais.

É nesse cenário das relações de poder político ao nível mundial, que o movimento militar de 64 vai processar um deslocamento dos discursos sobre a educação, a qual é tratada de forma mais tecnocrática e menos política; ou seja, vai haver um investimento no sentido de despolitizar os discursos sobre a educação — quando são caladas as possibilidades dos discursos críticos, pelo menos como embate entre diferentes correntes de pensamento e entre diferentes grupos da sociedade civil; assim, na década de sessenta a educação passa a ser um fator econômico, um fator de desenvolvimento, de progresso, de avanço econômico, de modernização.

A importância desse discurso jurídico — a LDB — e sua operacionalização para os educadores na época é traduzida pelas amplas manifestações organizadas pela sociedade civil, como o *Manifesto ao Povo e ao Governo*, lançado em 1959 por 180 educadores, cientistas e escritores, como forma de intervir na construção da nova LDB, por esta não conter qualquer artigo relacionado aos “graves problemas do ensino universitário”, e, segundo Azevedo por “se exceder em seus propósitos relativos ao ensino privado e à flexibilidade do sistema [...]

como se o Estado se dispusesse a aliviar-se de uma de suas obrigações fundamentais – a educação pública”.⁶⁶⁵

Do lado da governamentalidade estatal, no ano de 1964 inicia-se um processo de desterritorialização e de produção de novos territórios de poder a partir da repressão política aos movimentos sociais: dentro das escolas, com a aposentadoria de professores, o fechamento de representações estudantis, a obrigatoriedade de inclusão de disciplinas despolitizadoras nos currículos — como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) — para os todos os níveis de ensino; e a significativa despolitização dos conteúdos dos livros didáticos etc.

Esse cenário caracteriza a história da educação brasileira, a qual, como todo acontecimento é caracterizada pela contradição, pela descontinuidade seja no que diz respeito aos grupos e instituições em luta pela hegemonia de seus aparatos discursivos e não-discursivos, seja pela ordenação dos sujeitos escolares através de estratégias de regulação, corporificadas nas ações de poder e governo do Estado sobre a população escolarizável — mesmo quando em outros momentos essa forma de poder “parece” ausente quanto às suas atribuições sociais, como na garantia do bem-estar da população.

Porém, não se trata de compreender as práticas reguladoras do Estado como parte de uma trama maliciosa e de estratégias calculadas, planejadas conscienciosamente sobre ou contra a população; essas estratégias devem ser compreendidas como condição mesma de existência do Estado como uma das formas de poder e governo das subjetividades. Ao invés de se pensar no poder estatal como se exercendo através do domínio sobre a sociedade, é importante localizar a atuação do Estado, como forma de poder, como governamentalização, ou seja, “como uma transformação das racionalidades e das tecnologias para o exercício do domínio político”.⁶⁶⁶

Tomo esse dispositivo jurídico e educacional — LDB — como efeito de mudanças nas posições do jogo das relações de poder-saber; não no sentido de uma continuidade linear dos acontecimentos, mas como uma reconstituição de poder cujas relações compreendem o campo educacional. São essas novas formas de articulação e de circulação do poder político-econômicos que vão possibilitar uma compreensão sobre o processo de deslocamento histórico dos discursos eugenistas — que antes fundamentavam essas produções — para a fabricação

⁶⁶⁵ AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. Brasília: UNB, 1996, p. 682.

⁶⁶⁶ ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998 b, p. 36. Ver ainda: FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p. 292.

de novos discursos e práticas discursivas centrados nos enunciados do planejamento, e na sua superfície, uma nova visão sobre as trajetórias minoritárias dos alunos na escola — nomeadas na série histórica do planejamento de fracasso escolar.

A percepção de que as múltiplas relações de poder que atravessam a sociedade estão circularmente ligadas à produção, acumulação, circulação e funcionamento dos discursos, de discursos de verdade, orientou a minha escolha para a descrição dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais que repercutiram na série do planejamento, os quais devem ser compreendidos como parte dos sistemas de governo que selecionam e definem os objetos para avaliação e ação por parte do Estado, possibilitando as mudanças ao nível das relações entre os sujeitos nas agências governamentais e na sociedade civil.⁶⁶⁷

Portanto, a centralidade desse equipamento de governo da educação — a LDB — como referência para a construção do presente capítulo, não significa a necessidade de encontrar no começo histórico do conceito de fracasso escolar uma identidade ainda preservada de sua origem, mas “seus pontos de discórdia, os disparates que o constituíram”;⁶⁶⁸ como um acontecimento histórico que escolhi para situar as condições de possibilidade tanto políticas, como econômicas, sociais e culturais que possibilitaram a emergência do conceito de fracasso escolar, num contexto de discursos e de práticas educacionais que se alimentavam de elementos da teoria do capital humano — de ordem economicista — e da teoria do *déficit* cultural, no campo educacional.

Compreendo e assim serão tratados os acontecimentos, as Leis, Documentos e Relatórios — como dispositivos criados a partir das formas como o poder encontrava-se diluído nas relações que configuraram o cenário político, social e educacional durante o período que compreendeu o exercício de governo dos militares — que antecederam e contribuíram para a produção do conceito de fracasso escolar; as “falas” de pessoas significativas naquele momento etc, como discursos, como dispositivos de regulação social que contribuíram para a legitimação da nova ordem de configuração do poder. O que significa tratar esses documentos e dispositivos que compõem as práticas discursivas e que direcionam as práticas não-discursivas, não como uma justificativa “do” poder, de “perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível

⁶⁶⁷ Cf. POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998 e, p. 95-142.

⁶⁶⁸ ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. 2. ed.. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc”.⁶⁶⁹

O marco histórico da descontinuidade dos discursos sobre as crianças impossibilitadas de acompanharem o processo regular de escolarização e da constituição do conceito de fracasso escolar — a produtividade do poder, ou seja, a positividade do poder na sua capacidade de gerar saberes e práticas, em suas conexões com a construção de um objeto particular — são as novas configurações das relações de poder no campo político-econômico nos anos de governamentalidade⁶⁷⁰ militar, entre 1964 e 1980 e no plano da produção de saber, as configurações históricas articuladas ao discurso liberal da economia, consubstanciado na teoria do capital humano e, no campo pedagógico, na teoria do *déficit* cultural.

Nesse momento, passo a analisar como uma teoria de origem econômica liberal, no caso a teoria do capital humano, como dispositivo tecnológico de governo vem a colonizar os discursos jurídicos e legitimar práticas não-discursivas no campo da educação. Como esse discurso, a partir de uma concepção tecnocrática de educação, vem a servir de mecanismo de regulação social, em sua articulação com a teoria do *déficit* cultural, portanto, com o campo e saber antropológico e psicológico, produzindo novos códigos pedagógicos, os quais vão ordenar as novas práticas educativas na escola.

5. 1. A teoria do capital humano como aparato de disciplinamento escolar: a produtividade da educação como “mercadoria”

O conceito de capital humano emerge, na década de sessenta, através da literatura econômica liberal inglesa e norte-americana, tendo a teoria do capital humano se tornado discurso hegemônico nos países desenvolvidos durante os anos de 1970.⁶⁷¹ A ordem desse discurso é a perspectiva utilitarista da escola como potenciadora de capital humano para a formação de recursos humanos tendo em vista o crescimento da economia.

⁶⁶⁹ FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000d, p. 182.

⁶⁷⁰ O governo ou a governamentalidade é aqui compreendida não como um poder central que se exerce sobre outros, sob a forma de uma dominação ou repressão, mas como um mecanismo através do qual se busca “a realização de fins sociais e políticos pela ação calculada sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população” (ROSE, 1998b, p. 35).

⁶⁷¹ Antes disso, já em 1962, Eduard Denison, em sua obra *The sources of economic growth and the alternatives before us*, utilizando-se de equações comportamentais defende a idéia de que explicando o crescimento econômico através dos aumentos da ocupação de mão-de-obra e do estoque de capital físico, a educação retinha um poder de explicação (residual) tão significativo quanto os demais fatores.

Assim, os investimentos em educação são compreendidos e efetivados a partir de objetivos e resultados estritamente econômicos, tendo em vista a compreensão de que a garantia de uma nova configuração da renda nacional e da produtividade seria resultante de uma maior eficiência do desenvolvimento industrial; a prática educativa fica assim subsumida ao plano utilitarista molecular de uma tecnologia educacional, fazendo desaparecer a centralidade do sujeito da educação a partir de uma determinada visão política, dando visibilidade aos fatores do “mercado”.⁶⁷²

Os discursos que veiculam a positividade dessa teoria exaltam a aquisição de “capital humano” via escolarização e o acesso aos níveis mais elevados de ensino como possibilidade dos sujeitos ascenderem a uma ocupação de trabalho qualificado, e, conseqüentemente, a obterem rendas mais elevadas. Nessa perspectiva a produtividade da educação era delimitada pelo campo econômico. Schultz, um dos articuladores na produção desses discursos, definiu capital humano como [...] “um conceito estritamente econômico. É uma forma de capital, por ser fonte de renda e/ou de satisfação futura. É humano, por ser uma parte integral do homem” [...].⁶⁷³ Segundo ele, a elevação da escolaridade transformaria, inclusive trabalhadores em capitalistas através da aquisição de diversas habilidades que representam valor econômico: “o componente da produção, decorrente da instrução, é um “investimento” em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um “investimento” em (outros) bens de produção”.⁶⁷⁴

Tendo como origem a economia neoclássica e o ideário positivista, a teoria do capital humano é, ao mesmo tempo, uma teoria do desenvolvimento e uma teoria da educação.⁶⁷⁵ O sentido dessa teoria como desenvolvimento significa tomar a escola como um capital social e individual — porque fator de desenvolvimento econômico e social, potenciadora de trabalho. No aspecto da teoria como educação, opera-se uma redução da prática pedagógica escolar a uma tecnologia educacional, dando relevância ao aspecto meramente técnico das relações e objetivos educacionais;⁶⁷⁶ assim, concebe que os requisitos educacionais devem ser definidos atendendo

⁶⁷² A preocupação ou a visão da educação numa perspectiva do “mercado” está fortemente presente nos discursos jurídicos das Legislações de ensino, como será visto em seguida nesse Capítulo; e, antes delas, nos Documentos preparatórios que as antecederam. Um exemplo é o discurso do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU), o qual vincula diretamente a educação ao *mercado*, ao articular o ensino médio ao superior (ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. 1966, p. 82).

⁶⁷³ SCHULTZ, Theodore W. *Human Capital*. New York: NBER, 1972, p. 126 (grifos do autor).

⁶⁷⁴ *Ibidem*, p. 123.

⁶⁷⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

⁶⁷⁶ Durante o período em que o discurso da *teoria do capital humano* se constituía no dispositivo de controle e direção na produção de saberes e de práticas na escola, a ação pedagógica tinha como orientação a tendência

aos pré-requisitos das ocupações no mercado de trabalho. A educação exigida pela sociedade burguesa era, pois, uma educação como “fator de produção”, daí a valoração do *homo oeconomicus*, somatório de faculdades e habilidades a serem treinadas, educadas, disciplinadas para o processo produtivo, modelo destituído de qualquer referência histórica, onde as relações sociais são consideradas como dadas, ou tratadas como relações meramente técnicas.

A partir da nova ordem estabelecida por essa teoria, a própria compreensão de recursos humanos sofre um deslocamento: passa a ser ressignificada como o total de “investimentos” do indivíduo e/ou da nação, tendo em vista “retornos adicionais futuros”. Numa perspectiva molar, investir em “fator humano” seria um dos determinantes básicos para a ampliação da “produtividade” e garantia para o desenvolvimento econômico; e numa visão molecular, o investimento em “fator humano” explicaria as diferenças individuais de “produtividade” e de renda, e, assim de mobilidade social.⁶⁷⁷

A emergência da teoria do capital humano, ao nível mundial ocorre em um cenário de reorganização do capitalismo, caracterizado pela concentração e centralização do capital e de governo estatal; as falácias funcionalistas acerca dos efeitos positivos da operacionalização dessa teoria coincidem com a crescente incorporação e aprimoramento do processo técnico da produção, do processo crescente de desemprego e subemprego no mundo, inclusive no Brasil, tendo como consequência o empobrecimento de amplas camadas das sociedades que viviam esses processos.

No Brasil a teoria do capital humano surge no momento mais agudo da internacionalização da economia — quando o modelo de desenvolvimento é concentrador e atrelado ao capital internacional — vindo a fundamentar as práticas discursivas e não-discursivas da governamentalidade estatal, cujo centro são os enunciados da *Doutrina de Segurança Nacional* e o pensamento cristão conservador. Tendo se constituído em um dispositivo fundamental para o Estado e suas políticas no campo educacional, é posta em circulação nas práticas discursivas e não-discursivas nesse campo do saber, possibilitando um deslocamento da função da educação, cuja centralidade no período dos efervescentes discursos dos Pioneiros da Escola Nova eram as questões mais especificamente pedagógicas e didáticas — agora apoiada em

pedagógica chamada pedagogia tecnicista. Segundo essa tendência pedagógica a aprendizagem dos alunos é considerada como um produto que estaria na inteira dependência dos materiais empregados e dos recursos utilizados: os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas; as aptidões e competências dos alunos. “Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar” – diz Arroyo em uma crítica a essa visão (2000, p.16). Para compreender melhor a visão tecnicista da educação, consultar LUCKESI, Cipriano C.:1993; LIBÂNEO, José C.: 1991; SAVIANI, Dermeval:1995.

⁶⁷⁷ FRIGOTTO, 1984.

enunciados cujos referentes são a “modernização” (a educação como um de seus fatores) e as “disparidades” regionais — para os problemas mais amplos ao nível nacional.

A equação da educação seria, pois: a educação propicia qualificação de mão-de-obra, que é igual à modernização dos fatores de produção, que é igual a equilíbrio regional. Nesse sentido, os discursos da democratização foram extremamente úteis nesse período histórico, como justificativas para as desigualdades no âmbito político e econômico, já que a educação sendo colocada como fator de ascensão social, a democratização do acesso à escola garantiria a inserção dos indivíduos excluídos. Agora a discussão deslocava-se do enunciado central de o que é “educar e para que educar”, portanto mais político, para “como educar”, mais didático, portanto mais pedagógicos.⁶⁷⁸

Carlos Langoni,⁶⁷⁹ testemunha desse tempo e fervoroso defensor do pensamento liberal chega a definir as filigranas da influência da educação sobre o desenvolvimento, ao destacar e dimensionar a “participação líquida” da educação (15,7%) no crescimento do produto brasileiro na década de sessenta e setenta. Dentre as suas conclusões destaca a “necessidade de se adaptar o produto do setor educacional às necessidades da economia brasileira”.⁶⁸⁰ A educação, portanto, propiciaria o crescimento econômico e, através dela, seriam corrigidas as disparidades do processo de distribuição de renda.

Os enunciados da teoria do capital humano atravessam o imaginário social e os princípios e práticas educacionais, inclusive efetuando uma mudança na linguagem, dotando de novos sentidos os discursos: interessa definir, pormenorizar até os últimos elementos possíveis a “taxa de retorno” dos investimentos e as relações entre os “custos” e os “benefícios” da educação e os modelos “econômicos” de demanda e oferta, entre outros. Toda a argumentação dos discursos educacionais nessa perspectiva busca legitimar-se através de enunciações matemáticas minuciosas e de comparações internacionais, comparações intertemporais, comparações interindustriais e a análise do “fator residual”, os quais serviram como mecanismo de controle dos discursos dissonantes — sobretudo o primeiro e o último elementos.⁶⁸¹ Vê-se, portanto que a teoria do capital humano tem sua formação delineada por elementos que

⁶⁷⁸ FRIGOTTO, 1984.

⁶⁷⁹ LANGONI, *apud* FRIGOTTO, 1984.

⁶⁸⁰ *Ibidem*, p. 16.

⁶⁸¹ Em estudo realizado por Harbinson e Myers, em 1960 — *Education manpower and economic growth* — esses autores criam uma fórmula para explicar a importância da educação para o desenvolvimento econômico e a equalização social. Assim, toda variação do PIB ou de renda *per capita* que não tivesse sua explicação ancorada no nível de “tecnologia” (fator A), nos *insumos de capital* (fator K), nos “insumos de mão-de-obra” (fator L), seriam resultantes da mão-de-obra “potenciada” com educação, “treinamento” etc (fator H). As diferenças no tempo, no tipo de educação, no rendimento escolar, no desempenho dos indivíduos, são variáveis que definirão a diferença na natureza do capital humano e nos retornos futuros (FRIGOTTO, 1984).

se articulam de modo tal que a visibilidade de seu discurso é de um discurso “verdadeiro”, uma verdade inquestionável, ou, pelo menos, que reivindica legitimação e confiabilidade.

Na perspectiva das análises a serem realizadas sobre as crianças com histórias escolares minoritárias é importante destacar um outro pressuposto da teoria do capital humano, qual seja, o critério do “mérito” — tendo em vista a predominância desse enunciado ainda nos discursos atuais da pedagogia e da psicologia e nas práticas não-discursivas, como por exemplo, nos momentos de avaliação da aprendizagem escolar. O discurso meritocrático tem produzido historicamente diferentes lugares para os sujeitos na distribuição — desigual — dos saberes e ocupações; assim, estabelece formas de hierarquização segundo um suposto montante ou *quantum* de saber de que esses sujeitos deveriam ser possuidores.

Nessa perspectiva discursiva, as relações de poder distribuídas na sociedade entre os diferentes grupos sociais são desconsideradas, inclusive no que esta produz de processos de hierarquização ao nível de participação e inserção social e política, dando-se relevância a premissas individualizantes como “aspirações pessoais”, “decisões pessoais”, “motivação”, “talentos individuais” ou “aptidões” etc. As conseqüências da visão meritocrática em uma perspectiva molar, é que se estabelece uma relação entre os “fatores produtivos” e o indivíduo segundo a qual este é livre para ascender socialmente, dependendo apenas do “esforço”, da “capacidade”, da “iniciativa particular” dispendida, da “administração racional” dos seus recursos; numa perspectiva molecular, essa relação se dá entre o indivíduo-aluno e a escola; o seu “desempenho” e “rendimento” escolar são localizados como problemas individuais e estarão na dependência do “esforço” do aluno, de suas “aptidões” etc.⁶⁸²

Como já tratado acima, a teoria do capital humano não só produziu mudanças nas práticas não-discursivas educacionais, como também se articulou com alguns mecanismos já existentes na escola, produzindo transformações no ideário pedagógico e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. É assim que sua influência sobre a educação teve efetividade a partir de sua ligação a uma nova tecnologia de regulação: a tendência pedagógica tecnicista, a qual estava fortemente presente na educação. Esse novo dispositivo pedagógico se constitui na metodologia adequada para realizar os objetivos da teoria do capital humano, ou seja, viabilizar a educação escolar como um “investimento”, contribuindo para o deslocamento da visibilidade e operacionalização da teoria do capital cultural: a negação de sua imbricação em relações de poder político e a visibilidade de sua função como sendo apenas da ordem da técnica.

⁶⁸² Sobre o discurso meritocrático no campo educacional ver MELLO, Guiomar N. de. *Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1988; QUEIROGA, Maria do S.N. *Avaliação da aprendizagem no contexto sócio-político educacional da Paraíba*. Fundação Getúlio Vargas (IESAE). Rio de Janeiro, 1993. (Dissertação de Mestrado).

As condições de possibilidade para a emergência da tendência tecnicista remontam à década de cinquenta, sob a influência do modelo de planejamento que surge com o processo industrial na Europa, nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial. Com a Guerra Fria e o estabelecimento dos dois grandes blocos de poder no mundo, os Estados Unidos e a União Soviética e a hegemonia político-econômica (protecionista) dos EUA sobre os países pobres e em desenvolvimento — ⁶⁸³ e a reorganização do processo produtivo e do trabalho sob nova ordem, ou seja, a crescente mecanização e automação da indústria.

Segundo a visão tecnicista, o sistema educacional é concebido como uma empresa, ao qual se pode e se deve aplicar as técnicas que favorecem o desenvolvimento do processo de produção na indústria. Outras tecnologias de regulação foram criadas a partir dessa compreensão empresarial da educação. Skinner propõe em 1954 — através da obra *The science of learning and art of teaching* — as máquinas de ensinar, o ensino programado, os quais foram reduzidos a uma técnica pedagógica, mas seu funcionamento na escola deveria ser a de equipamentos coletivos de disciplinamento para o processo produtivo. ⁶⁸⁴

É importante assinalar que a teoria do capital humano e os múltiplos territórios e equipamentos coletivos fabricados quando da sua operacionalização no campo educacional foram produções engendradas a partir da retórica de subdesenvolvimento versus desenvolvimento distribuída na sociedade e nas produções científicas. A relação entre as agências internacionais, sobretudo de origem norte-americana e os países pobres e/ou em desenvolvimento pressupunha da parte das primeiras, uma visão dessas realidades econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais como “o outro”, quando comparados aos países ricos e/ou desenvolvidos, que deveriam ser imitados para se atingir a modernidade. A ligação da noção de subdesenvolvimento aos países pobres estava atrelada às características de uma economia cuja base era a produção agrícola primário-exportadora, com baixa integração entre os diversos setores produtivos e com desemprego estrutural, além da frágil organização e sindicalização da força de trabalho. ⁶⁸⁵

As diferenças entre países ricos e países pobres foram “lidas” a partir da centralidade de enunciados como “inferioridade” e “superioridade”, “moderno” e “tradicional”, polaridades que reforçavam os discursos e as práticas intervencionistas, sobretudo as mudanças na

⁶⁸³ Nessa perspectiva, o governo Truman, cria o Programa de Cooperação Técnica, dando início aos acordos de *ajuda e cooperação* de instituições norte-americanas com os países pobres, algumas delas ainda fortemente presentes na atualidade desses países. Trata-se do Banco Mundial, Fundação Rockfeller, Fundação Ford, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional etc (FRIGOTTO, 1984).

⁶⁸⁴ FRIGOTTO, 1984.

⁶⁸⁵ AGRA DO Ó, Alarcon. *O leito de procusto: nacional-desenvolvimentismo e educação*. Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, 1996. (Tese de Mestrado).

educação e ensino. Desse modo, as políticas sociais foram efetivadas tendo em conta esse inimigo a vencer: o subdesenvolvimento, cuja “ajuda” dos países “mais experientes” com seus planejamentos e planos concretos puderam suprir as “deficiências” decorrentes da “falta” de experiência de parte das autoridades governamentais e do “despreparo” de pessoal, como forma de se chegar ao desenvolvimento, segundo e seguindo o modelo dos países “avançados”.

O simbolismo dessa linguagem utilizada nos discursos das agências de “cooperação” e pelas instituições brasileiras para descreverem as diferenças entre o que compreendem por “desenvolvido” e “subdesenvolvido” é de extrema riqueza semântica: “moderno” versus “tradicional”; ser “subdesenvolvido” é ser “tradicional” e ser “moderno” é ser “desenvolvido”; as sociedades pobres são “periféricas”, “carentes” de vários recursos; “atrasados”, um ainda não, uma fase anterior, primitiva, não civilizada, de que são possuidores os países ricos, ao que nomeiam como “desenvolvido”, algo a ser alcançado pelos países “subdesenvolvidos”; as agências internacionais têm sua relação definida com os países pobres como relação de “ajuda”.

São ditos com enunciados cujos sentidos são universais e generalizantes produzidos tomando-se como referência particularidades sobre os países pobres e ricos; ou seja, são traduções de discursos de “verdade” produzidos a partir de um centro: os padrões das sociedades desenvolvidas. Em uma parte do programa da *Agency for International Development* (AID), com propostas de mudanças na educação visando o desenvolvimento dos países pobres propõe-se em relação ao ensino superior:

Dever-se-ia implantar uma série de pesquisas e desenvolvimento eficazes, integrados aos sistemas de educação dos países em via de desenvolvimento que permitissem a numerosos organismos desses países e a alguns estabelecimentos dos países desenvolvidos de se reforçarem mutuamente [...] uma vez diminuído o engajamento da AID em matéria de ensino superior, torna-se evidente que novas disposições a longo prazo devem ser tomadas para manter as universidades dos Estados Unidos e as dos países “insuficientemente” desenvolvidos em colaboração.⁶⁸⁶

Os discursos dos defensores da teoria do capital humano contribuíram para justificar uma situação de exclusão de amplas camadas da população em vários aspectos de sua existência, mas, sobretudo no que diz respeito às desigualdades de renda, de ocupação nos postos de trabalho, já que justificavam a existência dessas diferenças pelas diferenças dos níveis

⁶⁸⁶ HILLIARD, John. Vers une Stratégie de l'AID en matière d'éducation. Perspectives, vol. IV, n° 2, p. 229-237, 1964, apud ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 211 (grifos meus).

de escolarização dos indivíduos. Dar demasiada relevância à educação como elemento de desigualdade social fora da consideração das condições de possibilidade histórica e política de sua emergência, é denegar elementos das relações de poder naquele momento histórico, como as desigualdades históricas que têm permeado os processos de produção os quais impediam que crianças e adolescentes tivessem acesso aos “bens sociais”, — entre eles, a educação escolar; uma negação também dos mecanismos internos e externos que atuam na seletividade social e na permanência histórica de uma escola desqualificada para as camadas mais pobres da população. Portanto, essas estratégias produziram silêncios sobre as desigualdades sociais e econômicas, bem como desigualdades educacionais no acesso, na trajetória e na qualidade do ensino das crianças, adolescentes e jovens de parcelas significativas das camadas populares.

Essas práticas discursivas e não-discursivas visando o desenvolvimento da sociedade, as quais tomavam o “subdesenvolvimento” como um problema técnico, possibilitaram a criação de estratégias de regulação dos comportamentos, hábitos de consumo, valores, enfim; no campo educacional, provocaram mudanças nos currículos escolares e na organização do ensino através da modificação de suas Leis etc, É sobre esses dispositivos políticos que passo a tratar.

5. 2. O cenário das relações de poder e da produção de equipamentos jurídicos de governo da educação

A análise dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, as quais passaram a ser nomeadas em determinado momento como portadoras de fracasso escolar, seja pelos saberes produzidos pelas ciências humanas e sociais, sobretudo a psicologia e a pedagogia, seja pelos discursos jurídicos mostram que a construção da modalidade particular de discurso na qual o conceito de fracasso escolar passa a ter visibilidade — o discurso do planejamento — se deu, sobretudo tomando como referencial num primeiro momento, a retórica da “segurança nacional”, para depois ocorrer um deslocamento dos enunciados desses discursos priorizando novos elementos: a “integração” e a “participação”, articulados na superfície dos discursos e das práticas economicistas.

Com a II Guerra Mundial e como efeito das conseqüências desse acontecimento histórico, a crise econômica mundial é reforçada; no caso do Brasil, o processo de substituição das importações — predominante desde a década de trinta — é fortalecido, provocando um

aumento da produção do mercado interno, com o crescente desenvolvimento da indústria nacional. As conseqüências desse processo econômico-político e cultural se prolongam até o início dos anos de 1960, correspondendo a um significativo aumento e diversificação do processo de substituição de importações.

As transformações relacionadas à crescente urbanização, efeito dessa reorientação do modelo econômico, intensificam a demanda social por educação; e, mais importante — e como elemento desencadeador desse processo — provoca o surgimento de novos sujeitos sociais, os quais passam a reivindicar escola, tendo em vista a ampliação de suas possibilidades de trabalho na sociedade que se industrializa. Mas não somente pela industrialização em si; mesmo que o processo de modernização que ocorria em algumas regiões privilegiadas, não tenha sido homogêneo para todo o país, não se pode obscurecer a influência das transformações sociais advindas com esse acontecimento na configuração desses novos sujeitos sociais e, inclusive, repercutindo em outras regiões e Estados. É no cenário dessas configurações das lutas e dos jogos de poder, que a primeira LDB coloca para o país a esperança de mudanças no quadro de significativa exclusão da maioria da população do processo de escolarização.⁶⁸⁷

Esse dispositivo, efeito das relações de poder estatal e educacional marca a luta política entre duas facções e duas concepções que atuavam na educação: os que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam os interesses privados, representados respectivamente pela Igreja católica e os liberais, estes fortemente representados no Congresso. Na verdade, o que estava em jogo era a luta entre os conservadores e liberais contra o fim das relações entre a Igreja e o Estado, desde a primeira República, no tocante à direção e a responsabilização pela educação.⁶⁸⁸ A concepção ligada à Igreja era herdeira da Constituição de 1937, da qual era um reflexo na letra e no espírito; por sua vez, a proposta dos liberais se apoiava na doutrina constitucional do regime fundado em 1946.⁶⁸⁹ A LDB reflete a luta, a disputa no campo do

⁶⁸⁷ Após a promulgação da Constituição de 1946, o então Ministro da Educação Clemente Mariani cria uma comissão formada por educadores e presidida por Lourenço Filho, para a elaboração de uma proposta de reforma geral da educação nacional, a qual chega à Câmara Federal em 1948. A operacionalização dessa proposta culminou com a criação da primeira LDB do país, a Lei 4.024, a qual só foi votada treze anos depois, em 1961.

⁶⁸⁸ Cf. ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

⁶⁸⁹ Foi um dos defensores da Carta de 1937, Carlos Lacerda, que, dez anos após a elaboração do projeto, apresenta um substitutivo, o qual vai deslocar a centralidade das disputas para a reivindicação da autonomia e contra o monopólio estatal da educação, em favor das instituições privadas de ensino, ou da “liberdade de ensino”, apelando para “os direitos da família” — tal como aparecia no texto por ele produzido — Art. 3.º. (ROMANELLI, 1995). Foram essas estratégias jurídicas, a forma encontrada pelos mentores intelectuais da privatização da educação para dar visibilidade e operacionalizar a política educacional que defendiam em discurso. Dentre as estratégias utilizadas para garantir o seu caráter perene, Carlos Lacerda inclui em um dos artigos — Art. 7.º — a participação representativa da rede privada nos órgãos de direção de ensino — Conselho Nacional de Educação e Conselhos Regionais.

poder político entre a burguesia e segmentos mais tradicionais da sociedade e intelectuais e educadores defensores do Movimento Renovador e parcelas da população que reivindicavam a escola como possibilidade de ascensão social.

Como já tratado no início desse capítulo, é a disputa nas configurações das relações de poder que caracterizam o movimento efervescente da sociedade brasileira nas décadas de trinta e quarenta, que tornam esses períodos fecundos e marco das lutas políticas e dos discursos no campo educacional. A análise dos seus desdobramentos é fundamental para que se possa compreender a emergência do discurso do planejamento — considerando-se o peso, em termos da definição de rumos que a educação teria a partir da normatização contida em um documento significativo para a educação como a LDB.

As mobilizações em torno da LDB trazem para a cena as discussões sobre o destino da escola pública, com o movimento *Campanha em Defesa da Escola Pública*, iniciado na Universidade de São Paulo em 1958 por Fernando de Azevedo, contando agora com a participação de estudantes, sindicalistas e intelectuais, sobretudo os ativistas do *Movimento da Escola Nova*,⁶⁹⁰ cuja culminância foi a criação de um novo substitutivo, bastante próximo do anteprojeto inicial de 1948;⁶⁹¹ e o *Manifesto ao Povo e ao Governo*, organizado por Fernando Azevedo em 1959, e contando com a assinatura de 180 educadores, o qual dava visibilidade à necessidade de se rever a função social da educação e em defesa da universalização do ensino para as camadas desprivilegiadas da população.⁶⁹²

Ficam assim caracterizadas novas alianças e novas configurações nas políticas educacionais, tendo de um lado um grupo formado pelos progressistas e de outro, um grupo fortemente articulado, composto pelos católicos e os proprietários de estabelecimentos da rede privada de ensino leigo. A forma como a Igreja — força historicamente ligada a uma ordem social fundada em uma organização dual de contornos conservadores, representava as forças das velhas elites e da nascente burguesia católica — reagiu para garantir sua intervenção na vida nacional foi continuar atuando através da educação escolar, pois o caráter laico das escolas públicas se constituía em ameaça, tendo em vista que os colégios católicos detinham a

⁶⁹⁰ Encabeçava a Campanha Almeida Júnior, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, João Villa Lobos, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Anísio Teixeira, Maria José G. Werebe, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros (ROMANELLI, 1995).

⁶⁹¹ Uma subcomissão - formada pelos Deputados Aderbal Jurema, Manoel de Almeida, Dirceu Cardoso, San Thiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz — examina as duas propostas — a de Carlos Lacerda e a dos *Pioneiros* — resultando numa terceira versão, que se constituiu na proposta aprovada pela Câmara dos Deputados. Esta se aproximava do substitutivo defendido por Lacerda em pontos importantes: continuava a defesa dos direitos da família de educar os filhos como fundamento da Lei, o que favorecia abertamente a rede privada de ensino, inclusive em relação à direção geral do ensino e recursos para a educação (ROMANELLI, 1995).

⁶⁹² ROMANELLI, *Loc. cit.*

maior parcela de alunos.

Para os interesses da análise proposta nesse capítulo, é importante sublinhar que o cenário político, econômico e social vigente na época que antecedeu à promulgação da LDB era propício ao arrefecimento dos movimentos pela democratização da educação e em defesa da escola pública, os quais esbarravam sempre nas práticas dos antigos estratos sociais agrários que detinham capital econômico e da burguesia, — naquele momento forças vitoriosas na defesa de seus interesses — representantes das formas do poder distribuídos na sociedade e que têm historicamente se mantido contra as mudanças que se constituem em uma ameaça à garantia da manutenção de sua posição social.

Essas formas de exercício do poder, distribuído nas relações entre as diversas forças sociais que atuavam politicamente na sociedade, possibilitaram a contenção da expansão do ensino, através da criação de dispositivos jurídicos, os quais garantiam, “na letra”, a contenção da demanda social de educação pela rigidez, pela inelasticidade e pela seletividade dos seus artigos, ao normatizar sobre a organização do ensino, sua estrutura etc; dispositivos que se constituíram em impeditivos para o acesso e/ou permanência de grandes parcelas de crianças e jovens na escola. Conseqüência, portanto das formas de exercício do poder, na produção dos discursos e das práticas discursivas que compunham a agenda política dos diferentes grupos, organizados em torno dos interesses em disputa.

Esses interesses direcionaram o conteúdo dos dispositivos jurídicos, de modo que, cada vez mais as crianças das classes populares foram excluídas prematuramente da escola, ou a ela sequer tiveram acesso, escolas com baixa qualidade de ensino e estrutura de modo geral; me refiro aos mecanismos criados na primeira LDB do país, a Lei 4.024, relacionados à “profissionalização” e ao “direito da família de educar os filhos” — cito como exemplo sua aparente contradição ao estabelecer simultaneamente o fim do sistema dual anteriormente existente no ensino médio — com os cursos propedêuticos direcionados aos estratos sociais abastados econômica e culturalmente e que podiam sonhar com uma vaga na universidade, e os cursos profissionalizantes para as massas — ao torná-los equivalentes, e ao mesmo tempo assegurar à rede privada o controle desse nível de ensino, o que na prática, inviabilizava a inserção dos alunos cujas famílias não podiam financiar seus estudos.

A rede privada de ensino priorizou maciçamente os cursos de nível médio profissionalizantes que exigiam investimentos ínfimos em recursos materiais e humanos, como o curso comercial, o curso normal e de contabilidade. De níveis bastante precários e oferecidos no período noturno para uma clientela já cansada após um dia de trabalho, esses cursos estavam longe de oferecer para os sujeitos das camadas mais pobres da população uma possibilidade de “subir na vida”. Contudo, estava garantido o diploma que lhes daria acesso ao tão sonhado cur-

so superior. E isso veio a ocorrer a partir da década de setenta, com a criação das faculdades particulares; a maioria desses cursos, como os cursos médios, era de qualidade duvidosa, de baixa inserção no mercado de trabalho e de baixa valorização social, e, claro, pagos.⁶⁹³

Concretiza-se a partir do final da década de cinquenta, o início de um processo de transformação da estrutura ocupacional como consequência não somente das mudanças das estruturas de produção, mas igualmente das mudanças na produção de regulação social, sobretudo no que diz respeito à reconstituição das relações entre os sujeitos nas agências governamentais e na sociedade civil. Para as camadas menos privilegiadas da sociedade, parece cada vez mais perto a realização do sonho de ascender socialmente via escolarização. “Como se a mudança na educação fosse apenas e tão somente um momento a mais num redesenho de toda a sociedade. Cada postura desenhava um perfil singular para seus objetos, mas todas se ligavam na crença iluminista de que o saber — a consciência — traria a concretização de uma nova sociedade”.⁶⁹⁴

Contudo, durante o período de governo de Getúlio Vargas, mas principalmente de Juscelino Kubitschek, com a intensificação da abertura econômico-política ao capital internacional, as ligações de alguns sistemas de governo⁶⁹⁵ e seus mecanismos de regulação com parcelas da sociedade vão ser rompidas. A intensificação do processo produtivo industrial possibilita uma crescente complexificação das categorias profissionais, fomentando uma demanda de recursos humanos para ocupá-las e uma crescente hierarquização dessas categorias; a criação de uma multiplicidade e pluralidade de novos empregos e, junto uma deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média, cujas possibilidades de melhorar suas condições de vida passam a ser as hierarquias ocupacionais que se ampliam e multiplicam nos setores público e privado da economia.⁶⁹⁶ Novas demandas, portanto que contrariavam os interesses da burguesia nacional, das antigas oligarquias e do capital estrangeiro que chegava com as multinacionais — forças de articulação do poder social e político que se reagrupavam em torno de interesses comuns.

Mesmo que a tônica geral das diversas estratégias de poder-saber na década de sessenta fosse a visão da educação como uma prática social a ser repensada e redesenhada tendo em vista as novas demandas relacionadas ao “desenvolvimento do país”, este é ressignificado a partir dos enunciados do planejamento, elemento central dos discursos, capilarizados em diferentes outras tematizações. Um projeto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estu-

⁶⁹³ Cf. FREITAG, Bárbara. *Escola Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986; ROMANELLI, 1995.

⁶⁹⁴ AGRA DO Ó, 1996, p. 7.

⁶⁹⁵ Sistemas de governo aqui significando um dos níveis de regulação social distribuídos na sociedade – o outro seria o Estado (ROSE, 1998b).

⁶⁹⁶ FREITAG, 1986; ROMANELLI, 1995.

dos e Pesquisas (INEP) e publicado em livro,⁶⁹⁷ tinha como objetivo desenvolver estudos sobre as condições culturais e escolares e as tendências de desenvolvimento da cada região e da sociedade brasileira como um todo, de modo a fomentar a elaboração gradual de uma política educacional para o país.

Em texto intitulado *Educação para o desenvolvimento*, Fernando Henrique Cardoso assim justificava a necessidade de democratização do ensino: “a instrução deve alcançar também esses segmentos da população que estão à margem das necessidades do desenvolvimento e deve alcançá-los como uma condição mesmo para instalar neles a vontade do progresso, o ânimo para reivindicarem, para si, partes maiores da renda nacional”.⁶⁹⁸ Nessa mesma linha discursiva, se coloca Florestan Fernandes ao criticar a política educacional então vigente: “cometíamos vários erros e confusões [...] ignorando as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica”.⁶⁹⁹ Discursos, portanto, onde a centralidade é a crença no planejamento da educação para viabilizar mudanças na sociedade, referindo-se, sobretudo às mudanças ligadas à economia e ao industrialismo.

Os anos de 1960 caracterizam-se, pois pela efervescência política, sobretudo pelas lutas desencadeadas no campo da educação e da cultura;⁷⁰⁰ tempo em que rareiam as práticas e os discursos sobre métodos de ensino e recursos didáticos, sobre a dinâmica interna da escola, ampliando-se o interesse pelas características do corpo docente e discente — nos aspectos sociais e econômicos — e matérias dos programas.⁷⁰¹ Esse deslocamento das temáticas dos discursos no campo educacional e os novos enunciados que lhes dão corpo anunciam um interesse em delinear as características da clientela escolar, dos currículos etc. Outras temáticas que vêm a se tornar hegemônicas nas pesquisas realizadas em diferentes instituições tratam de questões econômicas⁷⁰² — que no campo da educação foram ressignificadas através de discursos que davam relevância a “educação como investimento” — financiadas, sobretudo pelos órgãos governamentais, mas também por iniciativas internacionais de cooperação para o desenvolvimento da educação — principalmente a cooperação financeira e a assessoria técnica

⁶⁹⁷ BARROS, R. S. M. de. *Diretrizes e bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

⁶⁹⁸ CARDOSO, F.H. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, R. S. M. de. *Diretrizes e bases da Educação*. São Paulo: Pioneira. 1960, p.167, apud ROMANELLI, 1995.

⁶⁹⁹ FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966 p. 349.

⁷⁰⁰ Como o movimento estudantil representado pela UNE (União Nacional dos Estudantes); as sucessivas greves; o aumento das organizações sindicais; o surgimento das Ligas Camponesas e do sindicalismo rural; o início das experiências em educação popular desenvolvida por Paulo Freire no Nordeste; a criação do movimento de orientação católica — Movimento de Educação de Base (MEB), entre outras práticas desenvolvidas no campo político mais amplo e da educação.

⁷⁰¹ Cf. GOUVEIA, Aparecida I. A pesquisa sobre educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas INEP. São Paulo (41): 45-52, Maio. 1970.

⁷⁰² Antes disso, predominava o discurso psicopedagógico e a utilização de instrumentos de medida psicológica, cujo objetivo era explicar as causas das dificuldades de aprendizagem — herança do discurso da Escola Nova.

da *Agency for International Development (AID)*, após a qual veio a se consolidar o acordo *MEC-USAID*, em 1964.⁷⁰³

O que chama a atenção nesse contexto das relações de poder e da instituição dos discursos sobre as crianças que não conseguem acompanhar os padrões exigidos pela escola é o predomínio do caráter seletivo da educação escolar ao longo da nossa história, seja nos discursos, seja nas práticas não-discursivas — nesse caso, nas mudanças nas legislações, nos programas e nas práticas educativas. No caso da primeira LDB, a seletividade — que, de certo modo ainda existe hoje — do sistema educacional estava ligada à primeira série do ensino fundamental até a universidade (seletividade “dentro” do sistema) e àquela relacionada às características dos alunos quanto ao nível de ensino que frequenta (seletividade “do” sistema).⁷⁰⁴

O movimento das relações de força dos jogos do poder, com a deposição do presidente João Goulart,⁷⁰⁵ — consequência da ruptura nas formas das relações de poder até então atuantes, com o golpe de 64 — encerra um período de democracia populista iniciada em 1946; descontinuidade das relações de poder desencadeada com a crise política e econômica que começou no início dos anos de 1960 - e cuja culminância vai se dar no período anterior à Nova República, em 1985. Portanto, momento em que se estabelecem novas formas de relação entre as práticas de governo do Estado e os comportamentos e disposições das diferentes camadas sociais e dos indivíduos em particular.

As novas configurações e as lutas iniciadas com a nova forma que o poder assumia no âmbito nacional através da forma de regulação e governamentalidade militar caracterizam-se por uma considerável autonomia dos grupos sociais que naquele momento representavam as forças hegemônicas de governo da população e pela implantação de uma nova ordem, extremamente autoritária e configurada por uma hipertrofia do governo do Estado e pela mi-

⁷⁰³ Este acordo vigorou de 1964 a 1968 e atingiu todo sistema educacional quanto aos seus níveis de ensino, sob sua intervenção direta, incluindo orientações e/ou assistência técnica em treinamento de pessoal, conteúdos e reformulação curricular e orientação vocacional; além do controle completo sobre as publicações técnicas, científicas e educacionais, entre outros aspectos (ROMANELLI, 1995).

⁷⁰⁴ Em relação à seletividade “dentro” do sistema, era esse o quadro no ano de 1960: de mil crianças que ingressaram no primeiro ano primário, cerca de 466 chegaram a segunda série; somente 239 atingiam a quarta série. Em 1964, somente 152 dessas 239 crianças ingressaram no ensino ginasial, 91 chegaram a quarta série e 84 ao último ano do colégio. Do total inicial de crianças que entraram na primeira série, ou seja, mil, somente 56 delas entraram na universidade em 1973. Vale salientar, para completar essa estatística perversa de seletividade e exclusão, o índice de reprovação entre 1967 e 1971: quase 64%. Mesmo em 1972, faltava escola para quase cinco milhões de crianças entre sete e quatorze anos. Quanto à seletividade “do” sistema, constata-se uma regularidade na história da educação no Brasil no que diz respeito aos índices significativos de exclusão dos estratos mais pobres da população quando se trata da garantia de sua inserção nos cursos oferecidos ao nível de graduação; e, quando ocorre a inclusão, esta se dá nos cursos de baixo *status* social, ou seja, os cursos desqualificados pela sociedade. Para a série histórica que interessa no momento, na década de sessenta a participação na universidade das camadas populares era insignificante, como visto acima. Esse índice vai aumentar significativamente com a proliferação de faculdades da rede privada de ensino a partir da década de setenta (ROMANELLI, 1995; GERMANO, 2000).

⁷⁰⁵ É no governo de João Goulart, no ano de 1962, que é elaborado o Plano Trienal por Celso Furtado, o qual vai inaugurar a retórica do planejamento e a importância da formação de recursos humanos.

nimização dos dispositivos de regulação representativos da sociedade.

Durante o período do movimento de 64, o sistema educacional passou por dois momentos diferentes: no primeiro momento de implantação do governo militar, cuja prioridade era a recuperação econômica, foi intensa a repressão a qualquer iniciativa de contestação — sobretudo com a instituição do AI-5 em dezembro de 1968. Essa primeira fase caracterizou-se por um aumento da demanda social por educação, agravando uma crise iniciada em épocas anteriores. Começa, a partir de então, a criação de novas estratégias de governo, como o Salário-Educação⁷⁰⁶, criado para conter os movimentos reivindicatórios vindos de setores desprivilegiados da sociedade, de expansão da rede de ensino — a qual não se deu de forma ampla, e, portanto não atendeu a demanda social de educação.⁷⁰⁷

Os múltiplos aparatos de controle e de governo criados nesse período tinham como enunciados o assistencialismo voltado aos “carentes” e ao “desenvolvimento da nação” — consubstanciadas em dispositivos como os programas de extensão das Universidades, que atuavam na zona rural e nas pequenas cidades das regiões mais pobres do país, como o Nordeste e Norte;⁷⁰⁸ e a mais significativa e contundente das estratégias no campo educacional — por representar uma submissão a outras realidades culturais e educacionais e sua ingerência nas políticas sociais de modo geral, em detrimento da participação da sociedade — foram os convênios estabelecidos entre segmentos do poder estatal e os órgãos internacionais que prestavam “ajuda a países em desenvolvimento”, como o convênio MEC-USAID de cooperação financeira e assistência técnica, vigente de 1964 até 1968, dispositivo centralizador da redefinição das políticas para a educação nos três níveis de ensino.

O cenário recessivo da economia fez arrefecer as esperanças das camadas sociais desfavorecidas; estavam cada vez mais minadas as possibilidades de ascensão pela via educacional, o que veio a aumentar — sobretudo em relação à estrutura da universidade quanto à oferta de vagas — a demanda por curso superior.⁷⁰⁹ Assim, mesmo o período entre os anos de

⁷⁰⁶ O salário-educação foi um dispositivo criado pelo governo em 1964 através do qual as empresas eram obrigadas a contribuir com 2,5% da sua folha de pagamento para a educação. Seja através de contribuição direta aos cofres públicos, seja através da aplicação do referido percentual diretamente na manutenção de escolas próprias ou na concessão de bolsas de estudo, ou ainda na restituição das despesas com educação feitas pelos seus empregados. GERMANO (2000) vai nos mostrar a corrupção e os desvios do salário-educação, quando as empresas burlaram suas contribuições, caracterizando um subsídio das empresas privadas à rede particular de ensino.

⁷⁰⁷ Outros recursos para a educação foram igualmente férteis como suportes para a efetivação das políticas públicas: o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS), o Fundo de Investimento Social (Finsocial), o Crédito Educativo e as bolsas do Ministério da Educação e Cultura e Ministério de Previdência e Assistência Social (MEC/MPAS). As bolsas eram o resultado de convênio entre o MEC e as escolas privadas em débito com o INSS.

⁷⁰⁸ Entre outros programas, destaque: o Projeto Rondon, o qual foi gestado durante o “Primeiro seminário de Educação e Segurança Nacional” em 1966, organizado pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército e pela Universidade do Estado da Guanabara.

⁷⁰⁹ Traduzido em números, a diferença demanda/oferta no período de 1964 a 1968 foi de 212% (GERMANO, 2000).

1964-1974 sendo reconhecido como um momento de apogeu dos mecanismos autoritários, foi durante esse intervalo de governo militar que se desenvolveram as reformas educacionais mais impactantes para a sociedade brasileira; o que não significa dizer que suas consequências tenham tido uma positividade para o contingente de excluídos que se acotovelavam por escola — sobretudo, por inserção no ensino superior.

Os anseios das camadas excluídas de participação econômico-política e social foram arrefecidos diante da criação de alguns mecanismos estatais, como a “parceria” que dava plenos poderes à intervenção do acordo MEC-USAID, como já referido antes, para definir os objetivos e a organização da educação. Esse convênio é emblemático e representativo do segundo momento vivido pela educação no pós-64, o qual inicia-se com uma retórica e práticas mais nitidamente ligadas à idéia de planejamento operacionalizadas na preocupação e efetivação de políticas para adequar o sistema educacional ao novo modelo econômico, orientadas pelos representantes da AID, em 1968.

O acordo MEC-USAID, junto com outros dispositivos, tais como o Relatório Acton⁷¹⁰ o Fórum “A educação que nos convém” e o documento da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes) vão compor uma unidade, como aparatos de governo da educação criados para ordenar, sob intenso controle, as demandas sociais. Contudo, os dispositivos de maior peso e importância para a definição dos rumos a serem dados à educação foram o Relatório Meira Matos⁷¹¹ (de 1967) e o documento do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), cuja missão era “estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”.⁷¹² Produzidos em 1968 influenciaram de forma decisiva os discursos que compõem o texto final de duas importantes Leis de reforma da educação, a Lei de reforma do ensino superior, (5.540/68) e a que tratava da reforma do ensino médio (a Lei

⁷¹⁰ Rudolph Acton era um dos assessores norte-americanos a serviço do MEC que se envolveu diretamente com a reforma universitária. O *Relatório Atcon*, resultado dos estudos de uma comissão para analisar a crise da universidade, dava relevância a necessidade de proibir os protestos, de reforçar a hierarquia na universidade e racionalizá-la segundo uma organização com padrão empresarial, cuja meta era a privatização do ensino.

⁷¹¹ O referido Relatório teve o nome do relator da Comissão, o Coronel Meira Matos, da Escola Superior de Guerra; os outros membros da Comissão eram: outro militar-aviador do Conselho de Segurança Nacional, um promotor e dois professores. Como dispositivo de governo estatal, o Relatório Meira Matos resultou das propostas formuladas por uma comissão articulada no auge dos movimentos da UNE e tratava de mudanças na educação. Sua missão era emitir um parecer sobre as reivindicações e sugestões relacionadas às atividades estudantis; propor medidas que possibilitassem a aplicação das diretrizes ditadas pelas formas de governo estatal no âmbito estudantil, além de supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes. É importante destacar que as propostas do relatório, concluídas em noventa dias, não diferiam em nenhum aspecto daquelas defendidas pelo acordo MEC-USAID (ROMANELLI, 1995).

⁷¹² GERMANO, 2000, p. 23. Em apenas trinta dias, o GTRU concluiu os trabalhos e apresentou sua proposta de reforma, aprovada e transformada em Lei pelo Congresso e sancionada pelo então Presidente Costa e Silva, quinze dias antes do Decreto que criava o AI-5, cujo efeito de controle e violência sobre os indivíduos logo veio a atingir a nova Lei da educação, a 5.540/68 com o Decreto nº 464/69, atingindo a autonomia universitária, coibindo a participação política.

5.692/71).

Outro dispositivo resultante das redes de relações que se estabeleceram na década de sessenta foi a Constituição de 1967;⁷¹³ como aparato de governo estatal, cuja função é estabelecer uma ordem visando a manutenção de determinadas relações de poder postas pelo contexto político-econômico e social, reforça alguns mecanismos estabelecidos na LDB de 1961; aparentemente criando garantias de inserção das camadas populares na escola, como ajuda técnica e financeira do Estado, inclusive bolsas de estudo para a rede particular de ensino. Esse dispositivo representou a vitória dos grupos hegemônicos naquele momento, ou seja, o empresariado, as classes médias e a burguesia.⁷¹⁴

Os discursos do Fórum “A educação que nos convém”, realizado em 1968 reiteravam então a perspectiva governamental de educação na perspectiva tecnocrática do planejamento e da privatização do ensino. Roberto Campos, representante do governo, se pronuncia a respeito:

Os defeitos genéricos do sistema educacional encontram-se no planejamento da educação com bases predominantemente em critérios demográficos. O que se objetivava, até recentemente, era dar educação a determinada faixa ou grupo etário [...] grande progresso tem sido feito recentemente em substituir o planejamento, que se poderia chamar de demográfico, pelo planejamento do mercado.[...] Nesse sentido, o mercado é o senhor absoluto da educação. [...] Os defeitos específicos traduzem os elementos da pequena produtividade do sistema educacional: baixa relação aluno/professor; absenteísmo grave e generalizado do corpo docente; subutilização do ano letivo; [...] e, finalmente, o grande obstáculo da gratuidade que tem sido um fator impeditivo de maior acessibilidade.⁷¹⁵

O Fórum faz algumas “recomendações” — muitas delas vão aparecer na Lei 5.672/71 posteriormente — as quais já sinalizavam para os discursos do planejamento; ao tratar da democratização da Universidade, por exemplo, diz o texto:

⁷¹³ Com a Constituição de 1967 ficam suprimidos os percentuais de recursos a serem gastos com a educação pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal, garantindo a obrigatoriedade somente nos municípios — vinte por cento pelo menos da sua receita tributária. Nesse sentido, percebe-se uma outra continuidade, qual seja, que esse dispositivo jurídico repete a Constituição de 1937 da ditadura Vargas, que também suprimiu esse direito — as Constituições de 1934 e 1946 estabeleceram percentuais mínimos de aplicação de recursos: para os Estados, Municípios e Distrito Federal vinte por cento, e para a União dez por cento da receita de impostos. A obrigatoriedade só vem a ser restabelecida em 1983, com a Emenda (ao texto constitucional) de João Calmon, então senador — regulamentada somente em 1985 —, ficando estabelecido a participação dos Municípios, Estados e Distrito Federal com vinte e cinco por cento e a União com treze por cento.

⁷¹⁴ Também deve ser registrado a respeito da Constituição de 1967, pela importância que tem para a educação de crianças e adolescentes, a estimulação do trabalho infantil através da redução da idade legal mínima para o trabalho para a idade de doze anos, diminuindo as responsabilidades do Estado para com elas, além de reduzir a infância para as camadas mais pobres da população (ROMANELLI, 1995).

⁷¹⁵ ROMANELLI, 1995.

[...] através da organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de “n” tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social [...] treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, através do sistema especial para atender à flexibilidade da mão-de-obra, decorrente da demanda, face à mobilidade do desenvolvimento.⁷¹⁶

Quanto à atuação da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes) em 1968, resultou na produção de um documento mais direcionado ao ensino superior e à universidade, mesmo analisando a situação da educação brasileira de modo geral.⁷¹⁷

Todos esses equipamentos de legitimação e controle foram criados durante um período de efervescência política, de movimentos contestatórios, o que é bastante significativo levando-se em conta o contexto das relações de poder em que foram produzidos; contexto esse caracterizado pela produção em série de mecanismos e estratégias que punham em suspenso todas as formas de manifestação de liberdade e de direitos dos indivíduos, sobretudo no ano de 1968. O que caracteriza esses dispositivos é que, além de serem amplamente restritivos às possibilidades de atender a demanda social de educação de amplas camadas da população, como já visto anteriormente, e do caráter reformista e fortemente privatista dos seus discursos, vão inaugurar uma relação direta entre educação e produção capitalista. Os enunciados do planejamento que deram visibilidade a esses discursos e possibilitaram a sua operacionalização em práticas não-discursivas compõem o discurso da teoria do capital humano.⁷¹⁸

As perspectivas de mudanças positivas no aspecto econômico em inícios da década de setenta e a criação de inúmeros dispositivos que pudessem operacionalizá-las, se justificavam pela euforia trazida com a ocorrência de um acontecimento marcante para a economia brasileira — em relação à sua expansão — e nomeado de “milagre brasileiro”,⁷¹⁹ o qual tornou

⁷¹⁶ Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/EPEA: *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*: Educação (I) e (II): diagnóstico Preliminar. Rio de Janeiro, 1969, p. 15.

⁷¹⁷ O parecer dessa comissão aparece fortemente no texto da Lei 5.540/68 na parte que faz referência à organização interna da universidade ou à sua estrutura: sistema de créditos, a organização em departamentos etc. Mas é a privatização do ensino a sua maior defesa; a garantia da gratuidade do ensino seria apenas para o nível do primário — tal como se encontrava na Constituição de 1967; para o nível médio e superior, o ensino público gratuito deveria ser reservado apenas para os candidatos que não tivessem recursos para financiar seus próprios estudos. Mesmo defendendo a ampliação das universidades públicas existentes, o texto diz claramente da necessidade de que seja estimulada a criação de universidades particulares, “prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para alunos pobres”.

⁷¹⁸ Os enunciados dessa teoria já aparecem no Relatório Atcon, em 1966, nas suas recomendações para o ensino superior: “Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública” (ACTON, 1966, p. 16, *apud* GERMANO, 2000, p. 21).

⁷¹⁹ Este correspondeu a um ciclo de expansão econômica que ocorre entre as décadas 1968 e 1973 - quando no cenário internacional as atenções estavam voltadas para a crise do petróleo e que viria a atingir a economia nacional, que vai se agravar ainda mais em 1979, com os novos reajustes na economia internacional em relação aos países devedores, sob a pressão do FMI.

possível a ampliação da capacidade industrial do país, junto com a expansão paralela das oportunidades educacionais, alimentando a crença na diminuição ou mesmo erradicação das disparidades existentes entre os diferentes estratos sociais através da distribuição de renda.

A euforia do “milagre” aparecia misturando lágrimas, confetes e concreto: as vozes dissonantes estavam contidas, silenciadas por um Brasil que comemorava o tricampeonato da Copa do Mundo; pelas músicas de apelo e de exaltação à nova pátria, que convidavam a todos os brasileiros para serem partícipes do “Prá frente Brasil”; afinal, o empreendedorismo de grandes obras, como a ponte Rio-Niterói e a Transamazônica compunham um quadro que levava a crer na verdade do enunciado de que “este é um país que vai prá frente”.

O processo de crescimento econômico, notadamente do setor industrial, a ampliação e diversificação na agenda de sua produção, bem como o desenho de um novo mapa onde a ocupação industrial saía de eixos historicamente referenciais, mesmo que ainda concentrado nas regiões Sul e Sudeste; a expansão do investimento de capital estrangeiro e a implantação de tecnologias importadas exigiam novos perfis na formação e qualificação técnica dos profissionais. Esse cenário era propício às pressões e lutas por escola, tanto pelos setores diretamente envolvidos com a economia do país, como pelos jovens e suas famílias e foi o que aconteceu: a retórica hegemônica dos discursos com enunciações ligadas ao planejamento repercutiu na sociedade através de crescentes demandas de diversos setores por uma escola capaz de atender às suas reivindicações.⁷²⁰

⁷²⁰ Nesse cenário político-econômico são criados inúmeros dispositivos mais amplos de regulação durante o governo militar: no ano de 1975: Instituição do Programa Nacional de centros Sociais Urbanos (PNC-SU); Programa de Nutrição e Saúde (PNS); Sistema Nacional de Emprego (SINE); Programas de Financiamento de Lotes Urbanizados (Profilurb). No ano de 1976: II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Pronan); Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais (Prodecor); Programa de Interiorização das Ações de saúde e Saneamento do Nordeste (Piass). Em 1977: Programas de Bem-Estar do menor; Programa de Saúde Materno-Infantil; Programa de Complementação Alimentar (PCA); Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT). No ano de 1979: Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda (Proab); Projeto Elo (para menores *carentes* visando à prevenção contra riscos da *ociosidade*) (Grifos meus); Programa de Erradicação da Sub-Habitação (Promorar). Em 1980: Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (Prodasec); Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do meio Rural (Pronasec); Programa Nacional de Habitação para o Trabalhador Sindicalizado de baixa Renda (Prosindi). Em 1981: Programa de Financiamento da Construção, Aquisição ou melhoria da Habitação de Interesse Social (Ficam); Programa de Educação Pré-escolar. Em 1982: Fundo de Investimento Social (Finsocial); Programas de Centrais de materiais de Construção. Em 1984, o Projeto Vencer (para crianças de 7 a 14 anos não-alfabetizadas) [...]. Além de outros equipamentos de governo da educação. O primeiro deles foi o Plano Decenal de Educação (1967-1976); o Plano Setorial de Educação e Cultura, desenvolvido entre 1972-1974 e o Plano Quinquenal, com atuação prevista para os anos de 1975 a 1979, os quais tratavam de reformas no ensino de 1º grau; da erradicação do analfabetismo; da garantia da terminalidade do ensino de 2º grau; aumento da oferta de vagas no ensino superior - com prioridade para as áreas técnicas, de formação para o magistério e de saúde e manutenção do ensino gratuito para os *carentes*, entre outras metas. Novas diretrizes para a educação são colocadas através de enunciados que vinculavam o planejamento educacional ao planejamento econômico global, dando ênfase ao “despertar de vocações desde o ensino fundamental” (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 1995; GERMANO, 2000).

Findo o “milagre econômico”, o aparecimento das feridas. As mudanças nas estratégias regulatórias econômicas utilizadas pelo governo militar aumentaram o endividamento do país com agências financeiras internacionais, fomentando a criação de novas instituições nos vários setores da sociedade, as quais ligavam os novos objetivos sociais estatais aos princípios de auto-regulação e de autogoverno da individualidade.⁷²¹ Percebe-se em relação aos elementos que vão compor as novas cartografias sócio-políticas e educacionais da época, um deslocamento nas práticas e nos discursos jurídicos, dos enunciados da *segurança nacional*, para os enunciados que inquiriam a sociedade à “participação”, à “integração social” etc.⁷²² Eram discursos políticos que falavam não somente aos grupos sociais, mas inquiriam diretamente cada indivíduo, fazendo surgir novas configurações nas relações de poder na sociedade, através de vozes dissonantes com as vozes do governo estatal; vozes que se articulavam em instituições e em grupos sociais diversos.⁷²³ Aparatos e discursos do governo estatal que buscavam a conformação social — necessária para a crise de credibilidade das sucessivas etapas de governo militar, representadas pelo quadro econômico recessivo, pela crise política, pelo crescente empobrecimento da classe média e a miséria das classes populares, além das inúmeras tensões sociais.

É um período que coincide com as estratégias discursivas de “distensão” - criadas sob a ordem do governo Geisel — e de “abertura” — com João Figueiredo em 1979 — a revogação do AI-5 e o processo de anistia. Contudo, o país estava imerso na dívida externa que se avolumou em anos anteriores. O agravamento das condições de vida das camadas média e baixa cria novos “territórios de revolta”, os quais já não estão concentrados nos portões das fábricas, no campo ou nas assembleias corporativas, mas sai para a vizinhança, para as coisas cotidianas.

Nos anos de 1980 esse quadro negativo é agravado para todos os setores da sociedade. Na área educacional, viu-se o desenrolar de novas formas de regulação e governo, substanciadas em um processo crescente de desresponsabilização do Estado, com o aumento

⁷²¹ POPKEVITZ, 1998e.

⁷²² É nessa época (1974) que são criados o Ministério da previdência e Assistência Social (MPAS), o Conselho de Desenvolvimento Social e o Fundo de Assistência Social (FAS).

⁷²³ Seja através dos movimentos sociais, seja pela veiculação de publicações produzidas pelos movimentos desencadeados em várias instituições, sobretudo por parte da esquerda — como a Universidade, dando visibilidade à degradação e sucateamento dos serviços públicos; à queda drástica dos salários, ao aumento dos níveis de pobreza; à corrupção generalizada; à perda de controle sobre a inflação e o nível insuportável a que chegou o desemprego e a concentração de renda. Além dos movimentos da UNE e entidades de educadores, dos partidos de esquerda, surgem as mobilizações realizadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e, sobretudo o movimento sindical dos metalúrgicos do ABC paulista. De igual intensidade política são os movimentos desencadeados pelos trabalhadores rurais através da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). A realidade vivida traz à cena movimentos com características bem diferentes daquelas que o país estava habituado nesses anos; refiro-me ao Movimento do Custo de Vida, contra o desemprego e a carestia, encabeçado por donas de casa em 1979 (GERMANO, 2000).

das políticas de privatização do ensino — com a manutenção da concessão de verbas para a rede privada — cuja atuação das instituições particulares se dá de forma majoritária na pré-escola, no nível superior e avança rapidamente no 2º grau, sobretudo com os cursinhos pré-vestibular. O quadro de exclusão da rede escolar pública aparece nos baixos índices de escolarização no 1º e 2º graus, nos índices insignificantes de acesso ao nível superior, além da parcela significativa da população fora da escola.

A partir de então, com um quadro de expressiva exclusão social se encontram demarcadas as novas estratégias de governo estatal, consubstanciadas em práticas discursivas e não-discursivas cuja centralidade das enunciações são o “participacionismo” — em detrimento da perspectiva “técnica” anterior — da “redistribuição de renda”, mesmo quando pareciam insuperáveis as dificuldades decorrentes dos movimentos da economia. É nesse cenário que vão emergir as políticas sociais com “compensatórias” e “preventivas”, as quais têm como foco a situação de carência envolvendo indivíduos também “carentes”. Este como outros enunciados — “incluir”, “exclusão” etc — definem o modo como essas políticas vão ser operacionalizadas.⁷²⁴

As transformações nas relações de poder e os novos arranjos em diferentes aspectos da vida em sociedade no Brasil que se configuram em meados dos anos de 1980, caracterizam as rupturas que marcaram esses anos, as regularidades e discontinuidades que aparecem, sobretudo nos acontecimentos que desembocaram no que foi significado como Nova República. O início desta nova fase caracterizou-se pela euforia e expectativas em relação às mudanças que apontavam no horizonte político-econômico, social e, sobretudo educacional.

Contudo, para rastrear o trajeto arqueológico e genealógico do conceito de fracasso escolar, na sua ligação com a retórica do planejamento — que caracterizou e ordenou as relações de poder-saber no Brasil entre os anos sessenta e oitenta do século XX, é preciso ler esse trajeto na tessitura e superfície dos discursos produzidos nos campos do saber que lhes deram visibilidade e possibilitaram a sua distribuição em instituições diversas, ou seja, na psicologia e na pedagogia. É essa perspectiva que comporá a discussão a seguir.

⁷²⁴ A efetivação dessa política educacional vai se dar, sobretudo com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD – 1980-1985), o qual se caracteriza por realizar uma crítica aos Planos anteriores e às suas políticas propostas e por se dirigir às áreas rurais (através do Pronasec) e às periferias urbanas (através do Prodasec), sobretudo no que se refere à educação básica compensatória e à redistribuição de renda (GERMANO, 2000).

5. 3. Construindo uma nova identidade para a infância escolar: o lugar da criança que fracassa na escola

O cenário da emergência e produção dos discursos sobre as trajetórias minoritárias na escola, dimensionadas na retórica do planejamento é o de um tempo que se inicia nos anos de 1960 do século passado — que é quando os antes denominados problemas de “rendimento escolar” ou os “problemas de aprendizagem” passam a ser nomeados de “fracasso escolar”. As estratégias de desterritorialização dos sujeitos escolares e das práticas pedagógicas e a criação de novas identidades, de novos territórios e novos códigos no campo educacional são um efeito das mudanças trazidas com as novas cartografias das relações de poder e com as novas configurações dos arranjos sociais, econômicos e políticos nesse período histórico.

Para a produção dos discursos e de práticas não-discursivas sobre as crianças com trajetórias escolares “irregulares”, efeito das profundas transformações que se deram nesses diversos aspectos da vida social, foram fundamentais os saberes produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais — principalmente pelas ciências “psi” e pela pedagogia, sobretudo quando tratam de problemáticas relacionadas a duas questões básicas para esta Tese: a emergência da idéia de infância e a questão do governo da infância, o qual na escola vai criar a idéia do “anormal”, da criança que está fora da norma e, que, portanto deve ser tratada.

Em trabalho recente⁷²⁵ destacamos como historicamente o discurso do fracasso escolar produzido pela psicologia e pela pedagogia dá relevância aos aspectos intra-escolares e individualizantes, bem como à eficácia dos métodos de ensino; aspectos esses representados pelo sistema de ensino e a estrutura escolar — como as condições sociais, culturais, econômicas, intelectuais, emocionais etc, dos alunos. Assim, a psicologização do fracasso escolar tem visibilidade na escola através das práticas não-discursivas e dos discursos dos diferentes personagens envolvidos na ação pedagógica escolar — sobretudo professores e alunos, os mais diretamente enredados nessa relação microfísica de poder — pela via das diferenças de educabilidade das minorias, das diferenças de Q.I. e dos problemas de prontidão para a aprendizagem. Desse modo, os enunciados que compõem o discurso do fracasso escolar, sobretudo aqueles veiculados pelos saberes pedagógicos e psicológicos têm apelado para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, entre outros fatores, disseminando a crença numa (suposta) universalidade do desenvolvimento humano e garantindo assim a legitimação das ações, da organização espaço-temporal e do currículo na escola.

⁷²⁵ Projeto inicial, (depois modificado parcialmente, inclusive o título), apresentado para seleção do Doutorado em Sociologia da UFPB, intitulado “Condições Sociais de Produção do Fracasso Escolar na Universidade”.

Processa-se na prática escolar, formas de governo através do qual se busca uma homogeneização dos alunos em vários aspectos. Através de procedimentos arqueológicos e da análise genealógica do conceito de fracasso escolar busco compreender a educação escolar como prática social a partir de seu próprio interior e investida por formas de regulação e governo. Segundo essa perspectiva, o fracasso escolar emerge como um discurso estratégico das redes de poder e de saber, um dispositivo que vem a ordenar uma visibilidade e uma dizibilidade sobre os sujeitos alunos e instituir novos códigos de leitura sobre os mesmos no processo ensino-aprendizagem fabricando, portanto uma identidade e um lugar para esses sujeitos e retroalimentando a produção de novas práticas discursivas e não discursivas na perspectiva de resolução do que nomeiam como “problemas escolares”.

Para se compreender a emergência do discurso do fracasso escolar na perspectiva do discurso do planejamento, é importante situar as teorizações acerca do *déficit* cultural – também nomeado de teoria da privação cultural, a qual surge na década de sessenta nos Estados Unidos, com os estudos antropológicos sobre a cultura da pobreza. Através de discursos que davam visibilidade aos mecanismos que produziam as altas taxas de repetência, evasão e reprovação, os resultados escolares das crianças que não respondiam aos padrões e exigências da escola começam a ser significados negativamente, instituindo a noção de fracasso escolar.

Tendo como base de legitimação os discursos da psicologia e da pedagogia, começa assim o esquadrinhamento minucioso da infância no sentido de buscar a chave explicativa para as supostas “deficiências” das crianças, em aspectos sensoriais, físicos, motores, perceptivos, cognitivos, emocionais e intelectuais, processando-se a partir daí a fabricação e utilização de novos códigos e de novas identidades escolares, cujo efeito foi a classificação, e, na maioria dos casos, a estigmatização e exclusão dessas crianças.

A partir das análises feitas sobre a realidade educacional brasileira durante as duas décadas nas quais o discurso do fracasso escolar é fabricado, e, levando-se em conta os arranjos econômicos, sociais, políticos e educacionais que caracterizou esse tempo histórico, pode-se problematizar sobre a funcionalidade política das crenças e dos mitos sobre o *déficit* cultural das crianças das camadas populares, numa realidade social em que grande parte dessa clientela estava numa escola de baixa qualidade ou os potenciais alunos encontrava-se fora da escola e reivindicava a educação escolar como direito social.

Segundo a teoria da carência cultural, o ambiente é compreendido como os estímulos sensoriais provenientes do meio físico; refere-se aos valores, crenças, normas e habilidades de um grupo social específico que detém um quantum significativo de “capital”, — econômico, social e cultural — tomado como parâmetro avaliativo de um desenvolvimento psico-

lógico “sadio”, bem como do “êxito” ou “fracasso” dos indivíduos em alguns aspectos de sua vida, como a experiência escolar e profissional. Assim, as condições psicológicas das crianças das camadas populares seriam prejudicadas pela pobreza ambiental e assim esses sujeitos seriam “excluídos” porque “carentes” em vários aspectos de sua vida.⁷²⁶

Buscando compreender porque as crianças e jovens de grupos sociais desfavorecidos apresentam “problemas de aprendizagem” ou de “rendimento escolar”, é que a leitura da realidade feita segundo a teoria da carência cultural pressupõe que as minorias raciais estão à margem da sociedade por não conseguirem uma inserção no mercado de trabalho, sendo a escolarização um elemento fundamental nesse processo de inclusão, e que a garantia do direito à competição igualitária com os outros indivíduos da sociedade à ascensão social, estaria na dependência da criação de condições favoráveis para tal.

Para os defensores da teoria da carência cultural, os indivíduos dos estratos sociais “desfavorecidos” portam deficiências em inúmeras dimensões: perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem, daí os resultados baixos nos testes de inteligência, e, conseqüentemente o “fracasso escolar e social”. Contudo, percebe-se uma descontinuidade em relação aos pressupostos e enunciados internos a essa teoria, cuja dizibilidade está ancorada em duas visões: o modelo nutricional, encampado por psicólogos que trabalham na perspectiva do desenvolvimento da criança e no campo da educação e o modelo das diferenças culturais⁷²⁷ — ligado mais diretamente aos estudos desenvolvidos por psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos.⁷²⁸

No primeiro caso, ou seja, segundo o modelo nutricional, a “carência” é compreendida como “privação” — tal como ocorre com a privação alimentar — de recursos econômicos, mas sem explicitação de suas causas; privação de exposição a estímulos benéficos rela-

⁷²⁶ PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

⁷²⁷ As terminologias de “déficit” e “diferença” foram criadas por Cole e Bruner em 1972 (PATTO, 1996).

⁷²⁸ A produção discursiva da privação cultural é muito abrangente e considero importante resumí-la aqui, já que este capítulo toma como elemento discursivo central essa teoria, cujo foco era os seguintes pressupostos: 1. modelo da desnutrição: a. privação econômica; b. privação como falta de exposição e estimulação benéfica; c. privação como falta de um padrão no mundo de experiências; d. privação como ausência de contingências ambientais; e. privação como interação entre necessidades maturacionais evolutivas e falta de estimulação. 2. Modelo da disparidade cultural: a. privação como resultado do pluralismo cultural; b. privação como aprendizagem de comportamentos não valorizados pela sociedade de classe média; c. privação devida à inadequação das instituições sociais. 3. modelo social estrutural: a. privação como resultado da competição por recursos escassos na sociedade; b. privação como uma falta de alternativas de atuação na sociedade; c. privação como discriminação contra grupos étnicos e contra o pobre. 4. modelo do trauma ambiental (ambientes pobres seriam prejudiciais às capacidades da criança). 5. modelo dos recursos subdesenvolvidos (relacionado às capacidades humanas). 6. privação como desvio de condições ambientais ótimas (HESS, Robert *et al*: Perspectives on human deprivation: biological, psychological and sociological. Washington, U.S. Department of Health, Education and welfare. 1968, *apud* PATTO, Maria H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984, p. 91 e segs.

cionados às linguagens, importantes para a compreensão e comunicação; de carência de formas fixas ou padrões que possibilitam a compreensão das relações — de causa e efeito, por exemplo; privação de contingências no ambiente ou ausência de comportamentos por parte dos adultos de encorajamento e reforço dos comportamentos desejados; e, finalmente, privação de atividades-estímulo às necessidades evolutivas.⁷²⁹

O segundo modelo, das diferenças culturais, contrariamente ao modelo nutricional, nega a existência de deficiências. As carências são tratadas como diferenças resultantes do pluralismo cultural, combinado com “a desvalorização dos padrões culturais de grupos étnicos segregados através de um processo de auto-segregação ou segregação involuntária”.⁷³⁰ Uma forma de minimizar essas diferenças seria submeter essas crianças e jovens a um processo de aculturação pela socialização escolar, restaurando a igualdade de oportunidades.

A teoria da carência cultural recoloca os problemas sociais existentes como o resultado de discriminação social contra grupos étnicos e de competição por recursos escassos na sociedade, jogando grupos inteiros à margem da sociedade.⁷³¹ É no movimento e entrelaçamento do discurso antropológico da cultura da pobreza com a teoria psicológica da privação cultural, que têm visibilidade os enunciados relacionados às “péssimas condições de vida” dos indivíduos pertencentes às camadas populares, visão estendida aos alunos aí incluídos, identificados a partir de supostos fatores que dificultavam ou mesmo impediam o seu “sucesso” escolar.

Desse modo, os discursos e práticas produzidos a partir da teoria da privação cultural vão dar relevância aos fatores extra-escolares nas explicações sobre o fracasso escolar dos alunos, sobremaneira às influências da família, especificada pelas suas condições de moradia, nível sócio-econômico, às diferenças de classe etc; elementos esses que teceram as justificativas para os processos de exclusão social e escolar. Segundo essa perspectiva discursiva, as condições de carência das crianças de classes populares levariam inexoravelmente ao fracasso escolar, daí a necessidade de que se efetivassem medidas para sanar essa suposta deficiência cultural que as limitavam e impediam de avançar na aprendizagem.

O projeto *Head Start*,⁷³² desenvolvido nos anos de 1960 nos Estados Unidos, se propunha a intervir “preventivamente” em questões ligadas aos aspectos culturais da criança de baixa renda, num espaço de tempo de oito semanas, de modo a “otimizá-la para a compe-

⁷²⁹ PATTO, 1996.

⁷³⁰ *Ibidem*, p.116.

⁷³¹ *Ibidem*, p. 117.

⁷³² O investimento dispensado ao referido Projeto correspondeu a cifras superiores àquelas até então utilizadas para fins bélicos na história americana (PATTO, *Loc. cit.*).

tência escolar”, e cuja meta era influenciar positivamente a sua vida escolar posterior. Seu currículo e metodologia estavam voltados para a formação de atitudes, valores e habilidades perceptivo-motoras, estruturas intelectuais, hábitos de pensamento, estilos de linguagem, vocabulário ou repertório comportamental que supunham necessários para a obtenção de sucesso na escola primária naquele país.⁷³³ Esse projeto foi muito importante como elemento desencadeador da produção de práticas discursivas e não-discursivas relacionadas ao combate do fracasso escolar naquele país e posteriormente nos países pobres que mantinham com os EUA convênios de cooperação técnica na área educacional, como era o caso do Brasil.

Assim, as condições de possibilidade de emergência do conceito de fracasso escolar, processo no qual é subjetivado em discurso e passa a ter visibilidade e dizibilidade nos meios educacionais, podem ser localizados em um espaço e tempo específicos: nos EUA e outros países desenvolvidos por volta de 1960; quero, contudo me reportar aos dados de pesquisas⁷³⁴ realizadas em cooperação entre alguns desses países, cujos resultados apontam para uma correlação positiva entre a posição ocupada pelos indivíduos no campo social e o nível de escolaridade.

Se até então os discursos veiculados pelo ideário educacional liberal eram hegemônicos e consideravam determinadas qualidades individuais, como o “dom” e o “mérito” fatores decisivos para as desigualdades sociais, a partir dessas novas configurações dos saberes produzidos sobre as crianças tidas como incapazes de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, vai-se dar um deslocamento quanto à centralidade da responsabilização do sujeito-aluno pelos resultados de sua aprendizagem. Essas novas pesquisas passam a questionar a “veracidade” desses “dados”, deslocando a origem das diferenças de trajetórias de alunos na escola, reconhecidas como fracasso escolar para fatores extra-escolares, quais sejam, a classe social desse aluno e o seu ambiente familiar.

Desses estudos, o que mais teve repercussões, inclusive no Brasil, resultou de pesquisa realizada nos Estados Unidos em 1966, por Joseph Coleman, a qual tratava do fracasso escolar nos Estados Unidos. Transformado em livro — *Equality of education and opportunity* — enfatizava a relação entre a origem socioeconômica das famílias dos alunos⁷³⁵ e o desempenho escolar destes últimos; a circulação desse discurso teve grandiosa repercussão e causou produti-

⁷³³ PATTO, 1996.

⁷³⁴ Pesquisas patrocinadas pelos governos da França (Estudos do INED), Estados Unidos (Relatório Coleman) e Inglaterra (Aritmética Política e Inglesa), as quais demonstravam a relação entre a origem social dos alunos e seus destinos escolares (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.16).

⁷³⁵ A origem social no contexto da teoria do déficit cultural refere-se às “possibilidades que a família tem de manter a criança na escola, o tipo de alimentação e cuidados com a saúde recebidos pela criança; padrão de estimulação intelectual, desenvolvimento de habilidades e atitudes, código lingüístico, enfim, os valores culturais característicos do grupo social a que pertence” (ROSENBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984, p. 33).

vas polêmicas na Academia, entre os professores, pesquisadores e pais de alunos daquele país e, como o programa Head Start, seus resultados foram logo transportados para os países pobres, os quais mantinham relações de “cooperação” com os EUA no campo da educação.

Vale salientar o contexto histórico nesse país, no qual predominavam os apelos político-econômicos ligados ao planejamento, aos mitos da igualdade de oportunidades e à crença na liberal-democracia e pelos movimentos reivindicatórios participacionistas das minorias raciais e étnicas — abalados ao nível econômico pelo desemprego e em relação à “produtividade” da educação, pelos altos índices de reprovação e evasão escolar.

No Brasil, esses discursos, sobretudo o Relatório Coleman colonizou uma multiplicidade de temáticas de estudos e pesquisas, Teses e Dissertações, mas sua maior influência se deu ao nível das práticas não-discursivas, consubstanciadas, sobretudo nos programas de educação compensatória, como o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL) — realizado em Brasília na década de setenta — e de programas compensatórios desenvolvidos na rede pública de ensino de primeiro grau. Pela forma como o Relatório Coleman interpreta as trajetórias minoritárias das crianças norte-americanas, à escola restaria pouco a fazer, e muito menos ao governo estatal. A leitura que pode ser feita do conteúdo desse Relatório é que não teria sentido querer intervir nos recursos educacionais, como os métodos, a qualidade do material didático-pedagógico utilizado, as condições físicas das escolas, a formação dos professores etc, já que a influência das condições familiares e ambientais seria, segundo a visão do Relatório, o elemento central para os problemas de fracasso escolar.⁷³⁶

Toda essa construção discursiva do fracasso escolar e as estratégias utilizadas para “saná-lo” ocorrem num momento em que na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo, as produções discursivas no campo das Ciências Humanas, principalmente da psicologia — seja na vertente da psicologia social, seja na vertente da psicologia educacional — colocavam como verdades irrefutáveis a relação entre as diferenças de QI e a aprendizagem escolar e tinham como núcleo articulador dos discursos o paradigma funcionalista.⁷³⁷ Ao privilegiarem a utilização de testes psicométricos, — os quais, diga-se, tinham bastante aceitação nas instituições escolares e despertavam grande curiosidade, como ocorre até hoje — esses discursos tratavam as questões escolares tomando como referencial as diferenças individuais e, conseqüentemente as diferenças na capacidade de aprender.

É assim que o discurso do fracasso escolar é compreendido não como construção, ou produção que significa uma vontade de poder, uma vontade de verdade e interpretação,

⁷³⁶ PATTO, 1996.

⁷³⁷ PATTO, *Loc.cit.*

mas como algo natural — no sentido de que existiria previamente esperando ser descoberto pela ciência, e, portanto legitimado e tomado como verdade, já que credenciado pelo rigor e credibilidade imputados aos saberes científicos. Entretanto, na perspectiva da análise genealógica, interessa localizar esses discursos na sua positividade, em seu funcionamento e em sua funcionalidade; ou seja, caracterizando-os a partir da imbricação da sua constituição nas relações de poder que possibilitaram a sua produtividade.⁷³⁸ É sobre a produção e modos de circulação desses discursos de verdade no contexto internacional que trato a seguir.

5. 4. Yes, nós temos fracasso escolar: a produção discursiva do fracasso escolar no cenário internacional

Os textos analisados compõem arquivos representativos de acontecimentos discursivos que foram agrupados em uma unidade que denominei de discurso do planejamento a partir das regularidades de elementos e enunciados que unem internamente esses discursos e também das descontinuidades que algumas vezes os diferenciam, das temáticas que circulam nos discursos de diferentes autorias e emitidos em tempos e espaços diferenciados; das metodologias utilizadas na sua produção etc, que os aproximam e os distanciam um do outro. E, mesmo em relação a um discurso de mesma autoria, as dispersões dos enunciados e temáticas, buscando definir e decifrar o “espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não a permanência e singularidade de um objeto”.⁷³⁹

Ainda em relação aos textos, não tenho a pretensão de esgotar os arquivos que tratam dos discursos sobre as trajetórias minoritárias de alunos na escola, nos quais têm visibilidade as práticas discursivas e não-discursivas do fracasso escolar; tomei-os como discursos que produzem sentidos e um objeto histórico particular numa série histórica específica da década de sessenta, até inícios dos anos de 1980 do século XX e que chamo de série do planejamento vejo “o que” dizem esses discursos, “como” dizem, e assim, os descrevo e os leio arqueológica e genealogicamente, situando as condições de possibilidade para a sua produção e circulação.

Tomando o discurso como produtor de realidade, quero identificar e analisar as estratégias políticas de poder-saber que possibilitaram o deslocamento do que anteriormente

⁷³⁸ ALBUQUERQUE JR, 2001.

⁷³⁹ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a. p. 37.

era nomeado de “problemas de aprendizagem” e “problemas de rendimento escolar”, forjando o conceito de “fracasso escolar” — produzido pelos discursos de verdade dos campos “psi” e pedagógico, os quais, como tecnologias de regulação do eu, não ocorrem “num campo igualitário, no sentido de que existe uma distribuição desigual das credenciais que permitem a participação e a ação”. Desse modo, os discursos veiculados por esses conhecimentos, com seus “sistemas de distinção e diferenciação [...] produzem sistemas de inclusão/exclusão na medida em que saberes locais, parciais, são inscritos como sendo universais e globais”.⁷⁴⁰

Para a análise do discurso do fracasso escolar em nível internacional, destacarei alguns fragmentos de textos, sobretudo seus objetivos e algumas conclusões a que chegaram seus autores; o importante para a presente discussão é trazer as próprias discussões na interface com outros elementos da análise dos discursos e a relevância dada à abordagem de determinadas categorias. No que diz respeito às pesquisas e estudos no campo educacional, no início dos anos de 1960, os Estados Unidos foram cenário de uma intensa produção científica que dava visibilidade ao mito da igualdade de oportunidades — representada pelo esquadriçamento dos sujeitos escolares em questões ligadas às suas impossibilidades de aprender.⁷⁴¹ As condições de produção desses discursos, portanto estão ligadas ao momento efervescente dos movimentos raciais e de outras práticas reivindicatórias das minorias latinas e negras nos EUA, quando predominavam crenças e estereótipos racistas acerca da inferioridade de índios, negros e mestiços. Nesse sentido, destacaram-se os estudos realizados por Arthur Jensen sobre a inferioridade genética do negro, desenvolvidos em 1969 e de grande repercussão no seu país e em países do Terceiro Mundo, inclusive o Brasil.⁷⁴²

As transformações nas relações de poder e dos arranjos econômicos e políticos iniciados em meados dos anos de 1960 nos contextos mundiais, sobretudo com a intensificação dos processos produtivos nos países desenvolvidos, têm como efeitos a criação de novos postos de trabalho ao mesmo tempo em que era significativo o nível de desemprego. Essas

⁷⁴⁰ POPKEWITZ, 1998 e, p. 97.

⁷⁴¹ Não foi possível o acesso a documentos da literatura internacional anteriores à década de setenta; apenas referências indiretas, como publicações em livros, entre outros. Vale salientar que tive acesso a um número considerável de revistas estrangeiras no campo da psicologia e da sociologia, principalmente de origem norte-americana — a maioria delas — inglesa e francesa, desde a década de sessenta. Contudo, as pesquisas não se referiam a qualquer temática e/ou enunciado ligados diretamente ao conceito de fracasso escolar — exceção para a pesquisa *Optimism and pessimism in elementary school-aged children* (FISCHER, Mariellen & LEITENENBERG, Harold. *Child Development*. University of Vermont, v. 57, 1986, p. 241-248), na qual o autor e a autora associam as expectativas das crianças e seu sucesso e/ou fracasso na escola no futuro — mesmo que muitos temas se referissem ao sucesso e/ou fracasso em relação a alguma outra variável. Como destacarei adiante, nos anos de 1960 as temáticas das pesquisas voltavam-se, sobretudo para questões ligadas à vocação, origem social e profissão dos pais; motivação para o trabalho e características de personalidade; muitos estudos ligados às questões de raça e diferenças de *performance* em testes; atitudes, produtividade e satisfação no trabalho e muitos, muitos estudos sobre liderança.

⁷⁴² PATTO, 1996.

descontinuidades nas formas de relações sociais representadas por esses fatores macro vêm a fomentar a construção de novas identidades e a criação de novas demandas sociais.

O surgimento e visibilidade de movimentos sociais desencadeados por minorias excluídas, pelos estudantes na França no ano de 1968 do século XX — e pelas feministas em âmbito mundial representam uma descontinuidade nas relações de poder e em suas formas de exercício, abrindo novas perspectivas para a reivindicação desses novos sujeitos sociais e para a produção de novos saberes no campo educacional. A partir desses movimentos político-culturais vai ocorrer um deslocamento dos discursos sobre a escola e a clientela escolar, agora com enunciados produzidos com referenciais sociais, mas sob a regularidade do discurso psicológico, o qual embasava as práticas discursivas e não-discursivas pedagógicas, na superfície das quais aparecem aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino.

A maioria dos estudos internacionais que tratam das trajetórias de crianças que não conseguem se enquadrar nos padrões definidos pela escola, agora nomeadas segundo o conceito de fracasso escolar caracteriza-se pela utilização de instrumentos metodológicos comparativos interculturais (*crosscultural*) e interinstitucionais,⁷⁴³ e realizados numa perspectiva de intervenção longitudinal.⁷⁴⁴ Outra característica desses discursos é a forma de enquadramento das temáticas das pesquisas ao discurso do *déficit* cultural realizada através de uma abordagem teórico-metodológica eminentemente positivista de pesquisa, a qual aparece através da abrangência a que se propõe e pelo número elevado de sujeitos que compõem as amostras pesquisadas;⁷⁴⁵ pela busca de legitimação através do confronto com outras pesquisas realizadas com temáticas semelhantes; pela utilização de equipamentos minuciosos como as baterias de testes de medidas de inteligência, de habilidades, de personalidade etc, além de um detalhado tratamento estatístico.⁷⁴⁶ O mesmo pode ser dito das pesquisas e estudos realizados no Brasil, como será visto posteriormente, nos quais essas tendências gerais também estão presentes, sobretudo no que diz respeito à utilização de baterias de testes e do tratamento estatístico dos resultados, havendo, contudo diferenças nas temáticas pesquisadas.

⁷⁴³ SIGMAN, Marian & NEUMANN Charlotte. Cognitive abilities of Kenyan children in relation to nutrition, family characteristics, and education. *Child Development*. University of Fiji Medical School and University of Nairobi. v. 60, 1979, p. 1463-1474.

⁷⁴⁴ HUMPHREYS, Lloyd G; DAVEY, Timothy . & PARK, Randolph K. Longitudinal correlation analysis of standing height and intelligence. *Child Development*. University of Illinois at Urbana-Champaign, v. 56, 1982, p. 1465-1478.

⁷⁴⁵ São inúmeros os exemplos nesse sentido; mas destacaria a pesquisa citada anteriormente, na qual a amostra constou de 1220 sujeitos: 700 do sexo feminino e 500 do sexo masculino.

⁷⁴⁶ WATLEY, Donivan J. Personal adjustment and prediction of academic achievement. *Journal of Applied Psychology*. University of Minesota. v. 49, nº 1, 1965, p.20-23.

O caráter “redentor” da educação escolar se constitui na regularidade que atravessa esses discursos — aliás, característica também presente nas outras duas modalidades discursivas (além do discurso do planejamento ora analisado, nos discursos da eugenia e da eficácia). Segundo a perspectiva “redentora”, a função da escola seria formar os alunos para a vida de modo geral, daí por que os “desvios” deveriam ser “tratados”. São discursos com enunciados normativos, prescritivos e ufanistas, inclusive quanto à influência do saber psicológico. Contudo, percebe-se que se processa de uma para outra modalidade discursiva um deslocamento em relação aos temas e enunciados com acento psicologizante. A objetificação desses discursos, a sua visibilidade, está estreitamente relacionada a uma necessidade utilitarista imediata; ou, dito de outra forma, em como podem e devem esses discursos produzir mecanismos de intervenção na escola e na aprendizagem dos alunos com problemas de fracasso escolar.

Os procedimentos metodológicos dessas pesquisas pressupõem a existência de uma verdade nos objetos pesquisados, a ser descoberta e comprovada pelo rigor dos instrumentos e estratégias utilizados: quanto maior a abrangência do universo pesquisado, da quantidade e diversidade dos dispositivos utilizados mais o pesquisador se acercaria dessa verdade, fundamentais para a generalização dos resultados — todos estes elementos servindo de garantia ao estatuto de cientificidade dessas produções discursivas como discursos de verdade.

Em relação às temáticas tratadas nesses discursos, mesmo alguns documentos das pesquisas internacionais não se referindo diretamente ao conceito de fracasso escolar, seus enunciados se constituem em fragmentos de “verdades regionais”, em sinais de como uma unidade significativa antes de ser instituída como verdade, muitas franjas discursivas foram produzidas, muitos enunciados compuseram as bordas do que veio a ser o conceito de fracasso escolar. Nesse sentido, nos documentos do arquivo analisado se configura a centralidade das temáticas que tratam das dificuldades das crianças de atenderem aos padrões escolares e científicos de desenvolvimento e aprendizagem, pela via da teoria da privação cultural, através de enunciados como “problemas escolares”, “evasão”, “repetência”, “reprovação”, “atraso escolar” etc; e dos enunciados da teoria do capital humano, os quais atravessam esses discursos, sobretudo através da categoria do trabalho, respaldados pelos discursos de verdade presentes na psicologia social e na psicologia diferencial.

Nada escapa ao esquadrinhamento: todos os comportamentos, as nuances da existência dos sujeitos são perscrutados: diferenças de gênero, de raça, de QI, de condições econômicas e culturais familiares, de nutrição etc. Os critérios de verdade se entranham em enunciados dos discursos que circulam, sempre numa semântica de negatividade: a criança, a pobreza, a

favela, o meio social, a marginalidade, a família, a inteligência, o fator sócio-econômico são alguns dos muitos temas e enunciados que constroem a densidade e a superficialidade dos textos, e que justificam as práticas não-discursivas desenvolvidas pelas políticas em educação.

Os discursos que compunham parte significativa das pesquisas nessa época tratavam da relação entre ajustamento pessoal e previsão de aproveitamento acadêmico;⁷⁴⁷ do funcionamento intelectual de crianças negras e brancas culturalmente privadas” (*deprived children*);⁷⁴⁸ da interação de crianças pré-escolares com suas mães de baixo nível sócio-econômico e consideradas de “alto risco” e crianças pertencentes a famílias de baixo nível socio-econômico;⁷⁴⁹ de “retardo cultural-familiar”⁷⁵⁰ e da relação entre expectativas familiares e “desempenho” dos filhos em atividades cognitivas.⁷⁵¹ Contudo, em todos esses discursos que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola, e hegemonia dos enunciados são para as diferenças interculturais, geralmente associados à classe social, sobretudo ao aspecto econômico.⁷⁵² A preocupação em “conhecer para controlar” aparece na preocupação em estabelecer um prognóstico do rendimento escolar — elemento fortemente presente nessas pesquisas; no primeiro desses estudos⁷⁵³ é feita uma comparação entre alunos “desajustados” e alunos “ajustados” à disciplina acadêmica escolar, através de escores verbal e matemático, cujos resultados apontam que os estudantes “melhores ajustados” seriam mais prováveis de realizar-se academicamente de acordo com suas capacidades.⁷⁵⁴

São discursos que dão visibilidade e positividade aos enunciados de “ajustamento”, “significativamente diferentes quanto à previsibilidade acadêmica”, na relação entre os grupos quanto aos “níveis de aproveitamento”. Considero significativo — tomando como refe-

⁷⁴⁷ WATLEY, Donivan J., 1965.

⁷⁴⁸ ZIGLER, Edward & BUTTERFIELD, Earl C. Motivational aspects of changes in IQ test performance of culturally deprived nursery school children. *Child Development*. Yale University, v. 39, nº 1, March, 1968. Trata-se de um estudo comparativo realizado em 1968 com crianças negras e brancas sobre a influência positiva das experiências em escolas-berçário sobre o funcionamento intelectual.

⁷⁴⁹ FISCHER, Mariellen & LEITENBERG, Harold. Cross-cultural differences in maternal perceptions of cries of low and high-risk infants. *Child Development*. University of Vermont. v. 39, p. 1119-1127, 1976; WILTON, Keri & BARBOUR, Ann. Mother-child interaction in high-risk and contrast preschoolers of low socioeconomic status. *Child Development*. University of Canterbury, v. 49, 1978, p. 1136-1145. No texto original os autores chamam “lares contrastantes” as experiências familiares diferentes para parte da amostra que compõe um “grupo controle”.

⁷⁵⁰ MARCUS, Terri L. & CORSINI, David A. Parental expectations of preschool children as related to child gender and socioeconomic status. *Child Development*. University of Connecticut, v.49, 1978, p. 243-246.

⁷⁵¹ SIGMAN & NEUMANN, 1979.

⁷⁵² FELDMAN, Jack M. Race, economic class, and perceived outcomes of work and unemployment. *Journal of Applied Psychology*. University of Illinois, v. 58, n. 1, 1975, p. 16-22.

⁷⁵³ WATLEY, 1965.

⁷⁵⁴ Os resultados do estudo sobre a relação entre ajustamento pessoal e previsão de aproveitamento acadêmico, quanto à análise de diferenças de aproveitamento entre os grupos na *high school* e no *college* anos depois, mostraram que “o grupo de *ajustamento positivo* conseguiu significativamente notas mais altas do que o grupo com *ajustamento negativo*” (*Ibidem*, p. 23).

rencial os discursos sobre o anormal, e no seu interior, dos “indivíduos a serem corrigidos” — que os testes utilizados para medir esses comportamentos na referida pesquisa tenham suas escalas desenvolvidas empiricamente em grupos com diagnósticos de “desordens psiquiátricas”. Pode-se problematizar acerca dos sentidos que, historicamente as ciências humanas, ao construir seus paradigmas sobre os seres humanos — sobretudo a psicologia em relação ao comportamento humano — tenham privilegiado o modelo do quadro ao tratarem de aspectos como: “social”, “criança”, “infância”, “anormal”, entre outros, e nesse percurso o lugar ocupado pelos dispositivos de uma ordem que privilegia a classificação, a comparação etc; de “um método universal de análise para produzir certezas perfeitas”.⁷⁵⁵

A necessidade de comparar para classificar e controlar, segregar e excluir tem dominado as práticas discursivas e não-discursivas que enredam a educação escolar. A positividade dessas tecnologias de poder se encarna fortemente nas relações pedagógicas na escola e se transformam em verdades idealizadas pelos atores que compõem esse cenário institucional, justificando suas práticas. São práticas apoiadas em discursos afirmativos e prescritivos no que diz respeito à influência do nível de privação cultural das crianças sobre as habilidades cognitivas e o aumento no QI; partem de pressuposições sobre uma inferioridade entre negros e brancos, os primeiros tendo que ser submetidos a programas de educação compensatória de modo a possibilitar que alcancem níveis normativos de desenvolvimento, baseados em supostos padrões superiores de que eram possuidores os brancos.

Nessa mesma década de sessenta, vê-se que não há um deslocamento⁷⁵⁶ das temáticas abordadas nas pesquisas, mas uma continuidade em relação à necessidade de “previsão” dos comportamentos ou um prognóstico de “rendimento” dos sujeitos. A grande maioria dos artigos trata de satisfação no trabalho; de diferenças interculturais entre valores e atitudes em relação ao trabalho; sobre origem social e interesses vocacionais, todos envolvendo as variáveis diferenças de gênero, deficiência física, deficiência visual, motricidade etc; portanto novas formas de esquadramento dos sujeitos escolarizáveis, ou a fabricação técnica e institucional de modalidades novas de anomalias.⁷⁵⁷

A partir dos anos de 1970, percebe-se uma continuidade dos enunciados ligados à categoria trabalho, mas uma descontinuidade em relação às temáticas das pesquisas e aos enunciados dos discursos, com o predomínio das pesquisas sobre as diferenças individuais de

⁷⁵⁵ Cf. FOUCAULT, 2002a.

⁷⁵⁶ São documentos de outras fontes que tratam diretamente da produção da psicologia, como o *Journal of Applied Psychology*, Vol. 48, 1964. American Psychological Association, Washington.

⁷⁵⁷ Todas essas temáticas fazem parte da revista *Journal of Applied Psychology*, v. 48, 1964. American Psychological Association, Washington.

personalidade, de raça e de gênero.⁷⁵⁸ Em meados desta década, em plena hegemonia do discurso do planejamento e da teoria do capital humano, observa-se algumas descontinuidades quanto à produção dos discursos, com a emergência de novas tematizações, novos enunciados e a proliferação de estudos sobre “determinantes motivacionais e liderança”;⁷⁵⁹ efeitos de “diferenças étnica e racial”, bem como de “privação econômica” nas concepções de trabalho; mas também algumas regularidades, como a permanência nas pesquisas de variáveis individualizantes, como as diferenças de personalidade.

É ainda nos anos de 1970 que vai acontecer, senão uma ruptura, mas uma descontinuidade em relação aos temas dos estudos e aos procedimentos metodológicos; nesse último aspecto, através dos testes de mensuração cognitiva e psicomotora. Emergem, sobretudo as temáticas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem em pesquisas que passam a utilizar maquinarias antropométricas — através de medida da circunferência craniana, do peso e da altura de crianças suspeitas de algum grau de desnutrição. Através dos resultados obtidos com essas medidas outros dispositivos eram acionados, como testes específicos para as questões, objeto do estudo.

Toda argumentação discursiva dessas pesquisas é feita no sentido de “comprovar” as diferenças de percepção entre indivíduos de diferentes raças e classes. Os enunciados da teoria da privação cultural e a necessidade de previsão dos comportamentos aparecem na sugestão de pesquisas posteriores, nas quais se possa investigar as conseqüências comportamentais (*behavioral*) dessas percepções e as “causas ambientais” (*environmental*) de tais diferenças cognitivas.

A grande parte dessas pesquisas⁷⁶⁰ tem orientação metodológica comparativa e como foco, ainda os enunciados relacionados à privação cultural. São discursos que dão visibilidade às diferenças entre grupos de crianças com características culturais e étnicas diferentes, cuja atribuição de sentido se dá no sentido afirmativo e negativo em relação às crianças do primeiro grupo. Assim, são as crianças de “alto risco” e mais velhas que interagem menos

⁷⁵⁸ Relationship between variety of work experience and personality; Racial differences in validity of employment tests: reality or ilusion?; Race employment, and the evaluation of work and unemployment. Temáticas com esses enunciados aparecem na revista *Journal of Applied Psychology*, v. 49, 1965. American Psychological Association, Washington.

⁷⁵⁹ Como as temáticas de pesquisas publicadas na referida revista de psicologia: Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivacion; Comparison of motivacional antecedents of the work performance of scientist and engineers; Some interactions between personality variables and management styles, etc (*Ibidem*, v. 54, n. 6, December, 1970 e v. 58, n.65, August, 1973).

⁷⁶⁰ WILTON, Keri & BARBOUR, Ann. Mother-child interaction in high-risk and sosioeconomic status. *Child Development*, 49, p.1136-1145, University of Canterbury, 1975; WINETSKY, Carol S. Comparisons of the expectations of parents and teachers for the behavior of preschool children. *Child Development*, 49, p. 1146-1154, Hospital, San Francisco, 1975.

freqüentemente com suas mães e dispõem menos tempo em atividades de alto teor intelectual, quando comparadas às crianças de lares contrastantes. As mães das crianças de “alto risco”, segundo esses discursos, quando comparadas com o grupo “controle”, empenhavam-se menos freqüentemente em ensino didático, mostravam-se menos encorajadoras das atividades de suas crianças, e seus esforços para direcionar as atividades de suas crianças resultou mais freqüentemente em “fracasso”.

O caráter prescritivo desses discursos aparece nas sugestões de prevenção para o “atraso mental cultural-familiar”, “um importante objetivo social e educacional”, através de programas de intervenção precoce, da estruturação de atividades de aprendizagem e “metas comportamentais específicas” para crianças de tenra idade até os anos posteriores ao pré-escolar. São, portanto prescrições para a utilização de práticas discursivas que refletem a intervenção do saber médico e psicológico, em particular da psicologia diferencial, a qual iniciava seus primeiros passos no campo de disputa por hegemonia no âmbito acadêmico e de produção de pesquisas e que se constituíam em poderosos equipamentos coletivos da infância como formas de regulação e governo da criança e da família. Assim é que, segundo prescrições da referida pesquisa, se às famílias são atribuídas às causas dos problemas de privação cultural, recomenda-se para as mesmas “serviços de suporte como suplementos nutricionais, cuidados médicos e suporte de trabalho social, além de treinamento das mães” — cujo nível (“baixo”) de habilidades intelectuais bem como do ambiente familiar onde a criança passa a maior parte de sua vida, deverão ser “tratados”.

O cenário das relações de poder a partir das quais foi possível e necessária a produção desses saberes, corresponde a um tempo em que as economias mundiais centrais disputavam fatias de poder, sobretudo nas relações econômicas e políticas sobre outros países — ainda na efervescência da Guerra Fria — e quando a exploração econômica e a dominação cultural que permeavam as relações de poder provocavam reações e denúncias por parte das camadas sociais atingidas por um processo de crescente exclusão social, dando início aos movimentos sociais reivindicatórios por melhoria das condições de vida e participação de minorias raciais norte-americanas.

É nesse tempo histórico que começa a ter visibilidade nos EUA pesquisas mais diretamente ligadas ao fracasso escolar e fundamentadas em dispositivos estatísticos, cuja regularidade em sua utilização se dá pela multiplicidade de temáticas abordadas envolvendo a teoria da privação cultural com seus enunciados voltados para a categoria “ambiental” em diferentes versões sobre o desenvolvimento humano.

Essas perspectivas discursivas privilegiam o ambiente, ou seja, fatores nutricionais — como espaço físico privilegiado onde se dão as “deficiências” produtoras do fracasso escolar. As análises são realizadas tomando o ambiente de forma não problematizada, como uma construção a-histórica e fora das relações de poder. Os sentidos e a significação do ambiente se dão a partir de uma visão biologizada da vida social — o que pode ser considerado como marca dos discursos da higienização — e de elementos culturais etnocêntricos — quando há uma crença e uma valoração dos parâmetros de normalidade, de anormalidade, de sucesso e de fracasso, tomando-se como referencial o modelo dos valores, hábitos etc, das classes privilegiadas, seja da mesma realidade cultural, seja — o que é mais freqüente — de outros contextos culturais.

Os resultados desses estudos caracterizam-se pela completa ausência de problematização dos “resultados”. No caso da pesquisa intercultural ⁷⁶¹ que trata da interação das mães com crianças pré-escolares de “alto e de baixo risco econômico” — “em termos de retardo cultural familiar” — os discursos dão visibilidade às disposições relacionadas às expectativas dos pais: nos estratos socioeconômicos médios, haveria expectativas significativamente maiores de “sucesso” do que nos níveis socioeconômicos mais baixos quanto à realização das tarefas propostas; segundo ainda esses discursos, os pais de meninas da pré-escola mostraram expectativas significativamente mais altas do que os pais dos meninos em uma tarefa; diferentemente das mães, a expectativa dos pais quanto ao “sucesso” da criança tendeu para as diferenças de gênero.

Na década de oitenta, a hegemonia é das temáticas mais diretamente ligadas à relação mãe-filho, nas quais há uma predominância, além de enunciados da teoria da privação cultural, de enunciados higienistas — tais como o *stress*, o consumo de álcool e o fumo.⁷⁶² Percebe-se ainda uma regularidade quanto à utilização das perspectivas discursivas da psicologia diferencial e da metodologia comparativa em diferentes culturas⁷⁶³ e da metodologia longitudinal, como os estudos sobre a correlação entre altura e inteligência e da correlação entre altura e algumas variáveis que são elas próprias correlacionadas à inteligência — como grau acadêmico, ocupação, *status* social de classe e mobilidade de classe;⁷⁶⁴ expectativas das crianças em relação

⁷⁶¹ WILTON & BARBOUR, 1975.

⁷⁶² Aparecem temáticas como: “The effects of anxiety on connotative meaning”; “Developmental effects in free recall learning”; “Measuring the financial impact of employee attitudes”; Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation”; “Performance feedback, stress, goal setting on productivity and satisfaction” etc.

⁷⁶³ HUMPHREYS & DAVEY, 1985.

⁷⁶⁴ A base enunciativa de construção dessa verdade era o resultado de outras pesquisas desenvolvidas com gêmeos monozigóticos e dizigóticos que “comprovavam” a influência da base genética da família para as diferenças entre as variáveis inteligência e altura e dão visibilidade às correlações entre altura e inteligência e *status* socioeconômico, etnia e idade da primeira menstruação das meninas.

ao “sucesso” e ao “fracasso” na vida adulta⁷⁶⁵ e a relação entre fatores nutricionais, características familiares e duração da escolaridade e capacidade cognitiva e atenção.

Esse último estudo traz em seu discurso enunciações ligadas ao antropometrismo e ao darwinismo social:

O teor de comida foi medido diretamente pela observação, medida e peso duas vezes por mês durante um ano [...]. As famílias foram caracterizadas quanto ao nível de status sócio-econômico e a capacidade dos pais. [...] As crianças que eram mais bem nutridas obtiveram a mais alta combinação de escores em um teste de compreensão verbal e na matriz do Raven. As meninas mais bem nutridas eram mais atentas durante as observações em classe do que as meninas mal nutridas. As características da família e duração da escolarização estavam associadas com as habilidades cognitivas para meninos e meninas. Para as crianças consideradas como um grupo, os escores cognitivos foram mais previsíveis por uma combinação de fatores como duração da escolaridade, implemento alimentar, estatura física e nível sócio-econômico.⁷⁶⁶

A partir da década de oitenta é intensificada a utilização de instrumentos antropométricos de medida envolvendo as diferenças físicas, equipamentos que reiteram concepções ligadas ao eugenismo, os quais legitimaram a invenção de equipamentos de governo escolar discriminatórios, que, entre outros efeitos, desencadearam processos de classificação e de regulação no campo educacional, mas, sobretudo de exclusão de grandes parcelas de alunos da escola.

Pode-se mesmo questionar, a partir das temáticas de algumas dessas pesquisas, a relevância social e os sentidos de que são dotados os discursos que se propõem a dar uma “resposta científica” a essas “descobertas”. O que significa a relevância dada a questões como altura versus inteligência, tomando como base a genética familiar? Vê-se fortemente presente nesses discursos e seus enunciados a intervenção do darwinismo e da genética de Mendel, da psicologia diferencial — na qual alguns elementos considerados para a análise e explicação das diferenças individuais querem comprovar a superioridade de grupos raciais sobre outros, nas quais são considerados elementos como o crescimento, a maturação, a adaptação e a hereditariedade.

A maioria desses estudos dá relevância a aspectos comparativos e a norma padrão é sempre um “grupo controle” formado por crianças de classes média e alta, ou entre crianças de diferentes países, num confronto onde geralmente se coloca um país “desenvolvido” como norma padrão a ser seguida pelos países “subdesenvolvidos”. As conclusões a que chegam

⁷⁶⁵ SIGMAN & NEUMANN, 1989. Este estudo fazia parte de um projeto da *USAID* e cobria diversos países pobres e foi desenvolvido com crianças do meio rural do Kenya, em 1980.

⁷⁶⁶ *Ibidem*, p. 1473.

esses pesquisadores são sempre no sentido de mostrar que as crianças pertencentes aos grupos sociais desprivilegiados não só têm *déficit* cultural, mas precisam ser submetidas a práticas de intervenção para sanar essas supostas deficiências, até que seja atingido um nível satisfatório de desenvolvimento cognitivo de suas competências e habilidades — segundo perspectivas de outros grupos das classes médias e altas, tomados como tipo ideal.

Ainda nos anos de 1980 percebe-se o início de uma descontinuidade em relação à permanência de enunciados ligados ao *déficit*, bem como em relação ao formato metodológico⁷⁶⁷ adotado nas pesquisas; no entanto, há uma ampliação em relação às temáticas pesquisadas.⁷⁶⁸ Como o estudo já referido sobre expectativas de “sucesso” ou de “fracasso” na vida adulta,⁷⁶⁹ através de tecnologias psicométricas. Eis um fragmento dos resultados dessa pesquisa:

[...] A grandiosa maioria era otimista e minimamente pessimista, não havendo diferença entre os sexos nem em relação à idade; [...] o otimismo e o pessimismo poderiam ser considerados como fatores separados mais do que polos opostos de um fator singular. [...] Houve também uma associação negativa mais forte entre pessimismo e auto-estima do que uma associação positiva entre otimismo e auto-estima. O pessimismo ou otimismo das crianças sobre seu futuro distante não estava relacionado com suas tendências ao sucesso ou fracasso social na atualidade.⁷⁷⁰

Na sua superfície, esses discursos prescritivos, dão visibilidade a valores ligados à comparação, à necessidade de homogeneização dos indivíduos, tomando como elementos normativos alguns universais representados por preconceitos e estereótipos sociais relacionados às características de desenvolvimento da criança. Os resultados da referida pesquisa apontam para uma diferença entre as crianças dos países ricos - quanto à educação e às habilidades cognitivas — realidade onde inexistiria crianças com *déficit* de suprimento alimentar — o que sugere que os problemas de nutrição são responsáveis pelos problemas escolares.

São estudos que analisam as diferenças como “faltas”, como lacunas no desenvolvimento dessas crianças, tanto de um ponto de vista médico — no que diz respeito à investigação das taxas de diferentes espécies de nutrientes encontrados no seu organismo e os que seriam satisfatórios para uma “dieta correta” — como também segundo perspectivas psicológicas

⁷⁶⁷ FISCHER & LEITENBERG, 1986.

⁷⁶⁸ SIGMAN & NEUMANN, 1989.

⁷⁶⁹ Esse estudo foi feito com crianças caucasianas entre 9-13 anos de idade.

⁷⁷⁰ SIGMAN & NEUMANN, 1989, p. 1472.

— quando analisam os resultados dessas crianças ao serem testadas através de baterias de testes de inteligência, de testes psicomotores, de testes de linguagem etc.⁷⁷¹

O discurso de Hunt chega a parecer obra de algum lunático desarrazoado, tamanha é a estranheza causada pelos procedimentos de pesquisa utilizados, os quais fundamentando-se em estudos com animais “inferiores” pretendem “explicar” as causas dos problemas ligados às crianças desprivilegiadas socialmente. Vejamos, então parte desse texto:

Existe um exemplo ainda anterior que me é um tanto embaraçoso. Pensei que havia criado a técnica de divisão de ninhadas para determinar os efeitos da frustração alimentar em filhotes de ratos, mas verifiquei [...] ao ler “Lives” de Plutarco, que Licurgo, o legislador de Esparta, tomou cachorrinhos da mesma ninhada e criou-os de maneiras diversas, de tal modo que alguns se tornaram vira-latas vorazes e nocivos, ao passo que outros se tornaram caçadores e farejadores. [E completa sobre as possibilidades de reversibilidade dos prejuízos causados pela privação]: a idéia de enriquecer a ração cognitiva nos centros de semiinternato e nas escolas maternas para crianças deficientes culturais parece particularmente promissora.⁷⁷²

Os enunciados desse discurso são marcas da visão das teorias genética e do reflexo condicionado de Pavlov, predominantes no século XIX. De início restritas aos animais e plantas, as pesquisas genéticas logo ampliaram e generalizaram seus resultados “para todos os seres vivos”, buscando processar classificações segundo elementos como cor da pele, medidas antropométricas de forma craniana, nariz e “mento” — “a capacidade geral de adaptação compreendida como inteligência”.

Quanto à teoria dos reflexos condicionados, segundo uma visão determinista investigava-se a capacidade de integração do organismo e através desta perspectiva, compreender “fatos psicológicos”. Esses discursos e seus enunciados vieram a influenciar uma gama significativa de práticas discursivas e não-discursivas produzidas no Brasil sobre o fracasso escolar.

⁷⁷¹ HUNT, J. M. *The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation*. Merrill-Palmer Quarterly, 1964, n. 10, p. 209-248, *apud* PATTO, 1984.

⁷⁷² PATTO, p. 101-117 (grifos meus).

5. 5. A retórica da diferença para falar do mesmo: o discurso do fracasso escolar no Brasil

Até início dos anos de 1960, predomina no cenário brasileiro os discursos sobre os alunos que não atendem às normas e expectativas da escola, sobretudo através das teorias psicológicas que embasavam as pesquisas e os estudos em educação, utilizando-se de pressupostos e enunciados de forte teor eugenista e desenvolvimentista — ambos enunciados pertencentes ao discurso da Escola Nova. Foram abundantes por essa época, as produções discursivas no campo da psicologia diferencial sobre a determinação das diferenças comportamentais pelas diferenças de raça. Era comum encontrar em revistas especializadas, pesquisas realizadas no campo da psicologia — sobretudo de origem norte-americanas que aqui chegavam através dos cursos de graduação em Psicologia ou traduzidos em livros — tratando sobre as diferenças entre crianças negras e brancas em relação ao “rendimento escolar”, atitudes frente à educação e ao ensino, sobre comportamentos “desviantes”, “marginalidade”, entre outras temáticas.

Eram discursos que individualizavam no aluno as dificuldades de aprendizagem ao tratarem das “desigualdades educacionais” e do “atraso escolar” tomando como pressupostos o seu nível de inteligência e de prontidão para aprender. São profícuos os exemplos da multiplicidade de testes de inteligência e de prontidão, bem como a proliferação de clínicas de atendimento à rede pública de ensino nas quais essas maquinarias eram aplicadas como suporte decisivo para a classificação dos alunos e sua destinação às classes especiais.

Relacionada à perspectiva tecnicista da educação — a qual trouxe para a escola o modelo do processo desenvolvido na indústria, e cuja retórica e práticas de intervenção tinham como base a relação processo-produto — o “rendimento” dos alunos no processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado tomando como referencial os mesmos princípios que articulavam os processos de produção. Nesse cenário de mudanças dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, emergem os discursos na perspectiva do planejamento; ou seja, surge a necessidade de planejar o processo ensino-aprendizagem tendo em vista adequá-lo ao processo de produção.

Nesse processo de esquadramento dos indivíduos pelos saberes científicos, sob o regime de verdade e dos enunciados socioeconômicos, os quais passam a ser uma “variável” privilegiada nas pesquisas,⁷⁷³ amplia-se ainda mais o cardápio das temáticas dos discursos sobre o *déficit* cultural como causa do fracasso escolar. Há que se considerar a ligação desses

⁷⁷³ O que se justifica pela adesão à teoria do *déficit* cultural.

enunciados socioeconômicos, com as regularidades constituídas pelos enunciados que se referem à família, a qual é semantizada sempre numa perspectiva de negatividade. Os pais que compõem as famílias com privação cultural são considerados fora dos parâmetros de moralidade, de responsabilidade, de condições financeiras para lidar com os filhos. São “relapsos”, “desinteressados”, “inconstantes”, de vida “promíscua” e cheios de “vícios”.

Os enunciados desses discursos sobre as impossibilidades das crianças e adolescentes acompanharem o ritmo considerado “normal” de aprendizagem, as desqualificavam como “defasadas” — no sentido de que não eram possuidoras das habilidades mínimas exigidas pelos currículos para progredirem nos estudos por terem baixo capital cultural, baixo nível de “interesse”; por serem, enfim “diferentes”, “incapazes”, “inferiores”, entre outros atributos estigmatizantes.

Em publicação de 1972, *A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* dedica um número especial aos estudos realizados a partir dos anos de 1960 nos Estados Unidos sobre as desigualdades educacionais tomando como referencial explicativo a teoria da privação cultural.⁷⁷⁴ Entre esses artigos, destacou-se o de Ana Maria Poppovic, a qual veio a ser reconhecida nacionalmente por coordenar o Projeto Alfa de Educação Compensatória implementado no final dos anos de 1970 até início dos anos de 1980 em diversos Estados e Municípios do Brasil. Este Programa tinha como objetivo diminuir a defasagem idade-série na escola de primeiro grau de crianças “culturalmente carentes”.

O referido dispositivo educacional teve início com um projeto piloto em quatro escolas de Belo Horizonte em 1975, sendo expandido para a rede pública estadual em 1977. As medidas implementadas envolviam: introdução de um programa de ensino mínimo, aceleração para o aluno repetente, estimulando à utilização do método fônico para alfabetização, remanejamento dos alunos durante o ano letivo de modo a possibilitar a manutenção de classes mais homogêneas e institucionalização de classes especiais para o aluno com “problemas”.⁷⁷⁵

Os discursos produzidos por Poppovic, e que também influenciaram a criação de dispositivos compensatórios, estavam ligados aos saberes da antropologia, mais especificamente à teoria da cultura da pobreza e aos enunciados da “marginalização” e que chegaram ao Brasil através da psicologia, em extenso trabalho desenvolvido por essa autora. Contudo,

⁷⁷⁴ PATTO, 1996.

⁷⁷⁵ Segundo a perspectiva colocada por esse discurso jurídico, uma das causas das altas taxas de evasão e repetência era o fato de que as professoras “estavam perdidas”. Sua operacionalização se deu através da formação de grupo de especialistas junto à Secretaria, com o reforço de aparatos de supervisão e de inspeção, através da organização de um conjunto de estratégias e de instrumentos pedagógicos a ser aplicado aos/as professores/as, “previamente preparados”. Ver: PAIXÃO, Lea P. *Echec scolaire ou Brésil — une étude de cās: le Projet ALPHA dans le Minas Gerais*. (Tese de Doutorado). Université Paris V, 1981.

Poppovic não utiliza nos seus discursos os termos “carência” e “deficiência”, tomando como enunciado central para suas elaborações a “marginalização cultural” — termo absorvido da literatura norte-americana do conceito de “disparidade cultural”, segundo o qual a exclusão era processada pela escola, por não aceitar as “diferenças culturais” dos alunos.⁷⁷⁶

Assim se pronuncia Poppovic, ao tratar das dificuldades trazidas pelas “diferenças” entre a cultura do aluno e àquela veiculada pela escola, através do trabalho dos professores:

Em geral prefere-se sacrificar o conhecimento das diferenças individuais, das possibilidades dos e das realidades específicas do nosso país em benefício da manutenção de um ponto de vista, de uma “idéia” (grifos da autora) [...] Sabe-se que crianças hospitalizadas ou internadas em asilos desde tenra infância apresentam sérios atrasos no desenvolvimento, devido às “privações” sofridas no período crítico, quando determinadas estimulações eram indispensáveis. O mesmo fenômeno foi comprovado em crianças vivendo no seio de sua família, provenientes, porém, de meios sócio-culturais muito desfavorecidos. [...] Não percebem que essas crianças, muitas vezes, nem chegam a entender seu vocabulário [do professor]; desconhecem o que elas receberam em casa até a idade de 7 anos; pressupõem que os alunos possuem o mesmo cabedal de experiências de seus filhos [...] que os valores, ideais e costumes são os mesmos, principalmente com respeito à educação, à autoridade, aos castigos e recompensas, à competição, à cooperação e às ambições intelectuais.⁷⁷⁷

Vê-se nesse fragmento discursivo uma adesão da referida autora ao discurso que supostamente denega, ao descrever os padrões educacionais e os fatores ambientais que, nas famílias “marginalizadas” supõe exercerem influência negativa na formação de atitudes e nos padrões culturais considerados importantes para o desenvolvimento dos códigos cognitivos e à capacidade de ajustamento da criança à escola. Padrões supostamente adequados a crianças das camadas sociais média e alta, mas inadequados para crianças culturalmente “deficientes”.

No próprio discurso do *Projeto Alfa*, coordenado por Poppovic, um de seus objetivos é assim descrito: “Toda a elaboração do Programa Alfa foi feita tendo em mente um treinamento em serviço da professora para satisfazer as necessidades de aprendizagem de um aluno ‘despreparado’”.⁷⁷⁸ Segundo essa perspectiva de interpretação, fatores individualizantes são tratados como um dado primordial, como uma capacidade latente, resultante de um processo de socialização, pela interação entre o indivíduo e suas capacidades biológicas — equipado

⁷⁷⁶ PATTO, 1984; 1996.

⁷⁷⁷ POPPOVIC, Ana M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (2), 71-86. Novembro, 1971, p. 72 (grifos meus).

⁷⁷⁸ *Ibidem*, p. 74.

com sentidos, instintos, necessidades — e um ambiente externo, físico, interpessoal, social, no qual sob o efeito da cultura sobre a natureza, um mundo psicológico interior é produzido.⁷⁷⁹

Schultz⁷⁸⁰ foi outro expoente dos discursos sobre as “desigualdades educacionais” devidas à “privação cultural” das crianças das camadas populares. Em artigo de bastante repercussão na época, rebate dados do Censo Escolar que apontavam para uma demanda significativa (34%) de crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos fora da escola. Contestando essa estatística, que diz ser bem inferior (10%), ressalta: “As demais não se matriculavam por “pobreza”, necessidade de trabalhar, “deficiências” físicas e mentais, doenças e “desinteresse” pela escola. [...] Quanto maior o nível educacional do pai ou responsável, maior o número de crianças que freqüentam a escola”.⁷⁸¹

Movimentos acadêmicos reivindicatórios passam a questionar as visões sobre a privação cultural sofrida por crianças e adolescentes das camadas populares como discursos de verdade hegemônicos no campo educacional: emergem as narrativas críticas em educação, sobretudo através da pedagogia crítica e da psicologia social. Segundo os discursos veiculados por esses saberes, caberia à escola “respeitar as diferenças” culturais das crianças das camadas populares. Além da relevância dos enunciados em relação à criança, essas novas narrativas enfatizam a escola na sua função social e organização, a qual deve ser competente para dar conta dessas “diferenças”. Desenvolvem-se, portanto práticas discursivas e não-discursivas críticas à teoria do *déficit* cultural e em defesa da valorização da cultura e do saber da criança pela escola.

Esses contra-discursos surgidos à época constituem-se, em uma descontinuidade em relação às causas das trajetórias minoritárias de crianças na escola, mas uma continuidade em relação ao discurso do fracasso escolar. Essa mudança de enfoque da questão caracteriza um deslocamento da hegemonia dos problemas relativos ao “baixo rendimento escolar” como consequência de fatores “extra-escolares” centrados no aluno e nas famílias, para fatores “intra-escolares”, relacionados à própria escola com sua didática e seus métodos inadequados — mesmo permanecendo os enunciados ligados aos fatores sócio-econômicos, ao sistema capitalista etc. A visibilidade operada por esses discursos convergia de modo geral para a inadequação da escola à realidade da clientela. Contudo, mesmo propondo-se a realizar uma crítica à

⁷⁷⁹ ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 137-204.

⁷⁸⁰ SCHULTZ, Z. C. Déficit escolar no ensino primário e suas implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 49 (109): jul/set. 1968; PATTO, 1996.

⁷⁸¹ PATTO, 1996, p. 95 (grifos meus).

teoria da privação cultural, percebe-se uma continuidade das temáticas entre as duas modalidades discursivas,⁷⁸² como será analisado a seguir.

Lauro de Oliveira Lima pode ser considerado um dos pioneiros da crítica à teoria da privação cultural, juntamente com Pinheiro,⁷⁸³ entre outros. Além de publicações em periódicos especializados, muitas instituições se dedicaram à realização de pesquisas e à produção de números especiais de suas revistas — como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do INEP, os Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e a Fundação Getúlio Vargas (através do Instituto de estudos Avançados em Educação — IESAE) — para discutir o fracasso escolar.

Esses supostos contra-discursos partiam de alguns pressupostos os quais longe de negarem a idéia de privação cultural, apenas acrescentavam aos seus enunciados elementos *intra-escolares*, ou seja, são discursos que conservam a própria analítica que busca subverter. Desse modo, a ênfase desses discursos era a crença de que as causas das impossibilidades das crianças progredirem no processo de aprendizagem escolar era decorrência direta da inadequação da escola pública para as crianças das camadas populares por ter seu currículo, sua organização didática e a relação professor-aluno pautados em expectativas de aproveitamento e em padrões e normas escolares das camadas médias da população; pelo exercício da relação pedagógica a se referendar em um aluno fictício, um tipo ideal de aluno das camadas média e alta. E, finalmente, um pressuposto mais diretamente ligado à formação dos professores: estes não entendiam ou discriminavam seus alunos das camadas populares, por faltar-lhes sensibilidade e conhecimento necessários a uma melhor compreensão sobre os padrões culturais dos alunos pobres, pelo seu pertencimento a estratos sociais “diferentes” — médio ou alto.

O que se percebe na leitura dessas narrativas é que não há uma ruptura entre os discursos da privação cultural e os contra-discursos que pretendem fazer sua crítica; pelo contrário, há uma continuidade nos enunciados desses supostos contra-discursos, quando comparados com os discursos da privação cultural. No caso de Lauro de Oliveira Lima, especialmente na obra “O impasse na Educação”, os (as) alunos (as) com seus “problemas de rendi-

⁷⁸² Refiro-me, no Brasil, especialmente aos discursos críticos da esquerda ou da pedagogia crítica, analisados a seguir, além de outros discursos, que, mesmo não caracterizados sob o paradigma do materialismo histórico, entoavam forte crítica às práticas discursivas e não-discursivas da privação cultural do fracasso escolar.

⁷⁸³ PINHEIRO, L. M. Bases para a reformulação de currículos e programas do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 57 (125): 10-31, jan./mar. 1972. ROSENBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984. Lemos, LEMOS, Cláudia T.G. de. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. *Revista Educação & Sociedade*. Ano VII. Nº 2 – Abril/1985. Brandão et. al., BRANDÃO, ZAIA et. al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 64, nº 147, p. 1-156, mai/ago., 1983.

mento” permanecem sendo o personagem central dos discursos: o problema para o “atraso escolar” não está no fato das crianças serem menos inteligentes, mas de serem menos maduras: “não pode a evasão resultar do aluno, mas mais devidamente da incapacidade de nossa escola. [...] As altas taxas de reprovação e evasão se devem essencialmente à imaturidade com que a criança brasileira de sete anos se apresenta à escola”.⁷⁸⁴

Segundo a perspectiva de deciframento dessas questões, os efeitos da interioridade psicológica, bem como outras capacidades e relações devem ser compreendidos como

constituídos por meio da ligação dos humanos a outros objetos e práticas, multiplicidades e forças. São essas variadas relações e ligações que produzem o sujeito como um agenciamento; elas próprias fazem emergir todos os fenômenos por meio dos quais, em seus próprios tempos, os seres humanos se relacionam consigo próprios em termos de um interior psicológico: como eus desejantes, como eus sexuados, como eus trabalhadores, como eus pensantes, como eus intencionais — como eus capazes de agir como sujeitos.⁷⁸⁵

Os múltiplos elementos que têm possibilitado a corporificação dos seres humanos e a sua união a diferentes relações no século XX — “os rizomas que têm conectado, apreendido, diversificado, expandido, divergido, formado pontos de entrada, pontos de separação e saída para os humanos”⁷⁸⁶ — são efeitos em parte dos conceitos, ações, autoridades, estratificações e ligações “psi”.

Dentre as diferentes autorias e abordagens do discurso do fracasso escolar produzido como uma crítica à teoria da privação cultural, destacou-se a produção desenvolvida por Pinheiro, na qual percebe-se um deslocamento dos enunciados e temáticas centrados nos alunos e suas “deficiências”, para o processo escolar — inclusive criticando os dispositivos de medida do nível de prontidão das crianças para ingressar na escola. Mesmo se propondo a realizar uma crítica à teoria da privação cultural, vê-se mais congruências do que contradições e divergências substantivas nos discursos que critica: “Não julgamos que todas as crianças devam ser submetidas a um único tratamento. [...] As crianças “muito capazes” geralmente resistem a qualquer orientação; às vezes aprendem até sozinhas. As “menos dotadas”, as repentes em potencial, as birrepetentes [...] merecem, porém, um tratamento que leve em conta suas condições”.⁷⁸⁷

⁷⁸⁴ LIMA, Lauro O. *O impasse na educação*. Petrópolis: Vozes, 1969, p. 52.

⁷⁸⁵ ROSE, 2001a, p.146.

⁷⁸⁶ ROSE, *Loc. cit.*

⁷⁸⁷ PINHEIRO, 1972, p. 26 (grifos meus). Na época a autora coordenava a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e era, portanto uma autora autorizada a falar sobre a questão.

Rosemberg⁷⁸⁸ também traduziu em discurso as suas insatisfações com as explicações para o fracasso escolar veiculados pela teoria da privação cultural, através de publicação de uma pesquisa realizada entre os anos de 1976 e 1977, sob a coordenação geral da Fundação Carlos Chagas, num projeto denominado Projeto-NISE, envolvendo 10% do total de escolas estaduais do 1º Grau (7111 alunos) da região da Grande São Paulo. Não diferindo dos enunciados e sentidos dos discursos que critica, e, antes disso, e como aqueles, sem problematizar o conceito de fracasso escolar, a autora inicia seu discurso com o título: “o fracasso escolar: de quem é a culpa?”

Utilizando-se de uma crítica à teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, mas argumentando seu discurso em pressupostos da teoria crítica marxista, esta autora considera que

[...] não é a escola que gera as desigualdades, não é ela que transforma em incapacidades as situações desfavorecidas; ela explicita a situação de exploração em que vivem determinadas camadas da população, transformando em fracasso suas tentativas de adquirir escolarização. [...] Sem ser o recanto idílico da unidade, é a escola o lugar em que se pode transformar a necessidade das massas operárias e das classes médias numa convicção mobilizadora. [...] A escola reencontra seu papel inovador na medida em que as forças progressistas aí se introduzam e ajam ativamente. [...] Ela não é o feudo da classe dominante, mas o terreno de luta entre a classe dominante e a classe dominada, entre forças progressistas e as forças conservadoras.⁷⁸⁹

Nessa perspectiva crítica da privação e adepta da teoria da “diferença” para explicar a diferença de rendimento escolar dos alunos das camadas populares, considera que a origem social dos alunos tem influência direta sobre o tempo em que estes permanecem na escola e sobre as características individuais ligadas ao “sucesso escolar”, como o desenvolvimento cognitivo, o auto conceito, a motivação para aprender etc.⁷⁹⁰

Nessa mesma linha da teoria da privação cultural, Mello,⁷⁹¹ também ligada à Fundação Carlos Chagas, discute os fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de primeiro grau — a partir da crítica à cultura livresca e à tradição verbalista e formalista dos métodos de ensino e dos currículos escolares — pela via da justificativa de uma “diferença” no aparato lingüístico das crianças. Segundo o seu pensamento é indispensável que a criança “a quem não foi permitido adquirir o chamado “capital cultural” da classe dominan-

⁷⁸⁸ ROSEMBERG, 1984.

⁷⁸⁹ *Ibidem*, p. 87.

⁷⁹⁰ Sobre a idéia de sucesso escolar, ver SÁ BARRETO, Elba S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (37): 84-89, Mai. 1981.

⁷⁹¹ MELLO, Guiomar N. de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Revista Educação e Sociedade*. Cortez & Moraes, Ano I - n. 2, Dezembro. São Paulo, 1978, p. 9-19.

te”, possa incorporar “conhecimentos e habilidades [...] e esses conhecimentos e habilidades a escola pode e deve oferecer. [...] de modo a não impedir e sempre que possível ajudar esses alunos das camadas populares a integrá-los “no que de positivo” existe na sua cultura de origem” (grifos meus).⁷⁹²

Fica claro desse discurso de Mello, no que este silencia ou no seu não-dito (o enunciado “no que de positivo” sugere que existem outros elementos negativos na cultura da criança pobre), por um lado, uma visão eivada de estereótipos sociais e de significados negativos sobre as crianças das camadas populares em aspectos de sua cultura, de sua linguagem etc; e por outro lado e perpassando esse discurso, (o mesmo pode ser dito do discurso de Rosenberg, acima mencionado), uma visão redentora e salvacionista presente nos discursos progressistas, pela via da “conscientização” — como será discutido mais detalhadamente quando for tratado o discurso da pedagogia crítica — e do papel da mediação dos professores críticos. Nessa perspectiva discursiva “progressista” diz essa autora:

Se essa cultura da qual provém a criança pobre está desse modo impregnada de elementos que são na realidade versões da ideologia que legitima a desigualdade, ela poderá ser um ponto de partida, mas para chegar a um modo mais racional de entender o mundo. E inclusive voltar à cultura de origem reelaborando-a mais criticamente.⁷⁹³

Em 1983, o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) divulga estudo realizado sobre a produção acadêmica tratando da evasão e da repetência no ensino de primeiro grau no Brasil entre os anos de 1971 a 1981, mostrando a convergência dos enunciados centrais em âmbito local e internacional, sobretudo em relação à causalidade do fracasso escolar, visto como decorrência de fatores “intra-escolares” e da inadequação da escola à realidade da clientela.⁷⁹⁴

Pela abrangência de seu objeto, este se constitui no trabalho de maior referência à época sobre o fracasso escolar, além de se constituir num discurso crítico à teoria da privação cultural (que os autores chamam de “fatalismo biológico”) — como se pode ver dos fragmentos de discurso a seguir:

⁷⁹² MELLO, 1978, p. 77.

⁷⁹³ *Ibidem*, p. 78.

⁷⁹⁴ BRANDÃO, ZAIA *et. al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 64, nº 147, p. 1-156, mai/ago., 1983.

A incapacidade de se aparelhar com competência para sua atividade fim e a procura fora do sistema escolar de justificativas para o fracasso (dos alunos) perpetua dentro da escola uma prática pedagógica que se sobrepõe à realidade sem incorporá-la. [...] O estudo da questão da evasão e repetência não pode desconhecer a forma como a escola trabalha com a clientela em nossas escolas públicas.⁷⁹⁵

Às suas análises, os autores incorporam algumas categorias presentes no materialismo histórico e na pedagogia crítica (numa crítica ao “fatalismo social” de Bourdieu e Passeron na obra “A reprodução”):

(A) parcialidade da análise psico-pedagógica comprometeu a percepção das condições estruturais da sociedade que se fazem presentes e atuantes dentro da escola, e cujo desconhecimento vem inviabilizando uma prática pedagógica conseqüente e tornando inúteis as boas intenções dos educadores”.⁷⁹⁶

Essa produção discursiva foi fundamental para a descontinuidade operada no discurso do fracasso escolar na perspectiva da privação cultural, quando este dispositivo passa a ser questionado como artefato proveniente das condições individuais dos alunos, se constituindo, pois, em um discurso-denúncia acerca da produção científica no campo educacional e de sua funcionalidade para o contexto político das relações de poder instituídas naquele momento.

Alguns outros discursos abrem o campo de problematização do fracasso escolar, com novos enunciados, como a crítica à educação compensatória baseada na idéia de privação cultural e em defesa da idéia da diferença, como uma pesquisa envolvendo a aquisição da linguagem. Ao referir-se às produções de diferentes autores sobre as “dificuldades da pré-escola em atender às necessidades psicossociais da criança em um período crucial de seu desenvolvimento” — com as quais ela concorda e que se vinculam à perspectiva dos discursos da “diferença” — completa:

Essa dificuldade, revelada pelo alto índice de reprovação na primeira série do primeiro grau e pelo fenômeno crescente da evasão escolar que dele parece decorrer, recebe dos autores ou responsáveis por essas propostas uma interpretação semelhante ou talvez um ponto de convergência entre eles: a de que o déficit não está no aprendiz, mas na escola ou na pré-escola que não proporciona as condições adequadas a que crianças de culturas e subculturas, que diferem da cultura da classe média urbana das regiões mais desenvolvidas do país, se desenvolvam e se alfabetizem.⁷⁹⁷

⁷⁹⁵ BRANDÃO, p. 38.

⁷⁹⁶ *Ibidem*, p. 39.

⁷⁹⁷ LEMOS, 1985, p. 78. Essa autora coordenava à época o Departamento de Lingüística do IEL, UNICAMP.

Contudo, na pretensão de realizar uma crítica à situação político-educacional vigente no país e em defesa da democratização do ensino, essas práticas discursivas se constituíram em verdades alentadoras e legitimadoras de práticas não-discursivas discriminatórias e estigmatizantes, como os programas de educação compensatória. A urgência em buscar soluções para as crianças que não conseguem acompanhar o ritmo de ensino da escola, e assim, para o fracasso escolar — considerado grave problema educacional — esses discursos apresentaram propostas de mudanças em relação às questões curriculares, à formação dos professores, à “clientela” “diferente”, cujo efeito mais imediato foi a criação de “escolas especiais” com organização e funcionamento aligeirados e de qualidade inferior⁷⁹⁸ àquela oferecida aos alunos das camadas sociais privilegiadas.

Estava pronto o cenário propício à fabricação de novos equipamentos coletivos para a infância: a criação e implementação de políticas compensatórias com pretensões de prover as crianças das camadas sociais pobres do mesmo currículo oculto do qual dispunham — supostamente — as camadas médias e altas, de modo a garantir uma escolarização mais bem-sucedida. Assim, as práticas não-discursivas de governo estatal visavam interferir em amplos estratos da população: as crianças supostamente com *déficit* de aprendizagem, legitimadas pelos saberes hegemônicos nesse período, quais sejam a psicologia, a economia e a estatística — ainda fortemente presentes na atualidade.

Essas práticas não-discursivas de educação compensatória tiveram como suporte teórico o saber psicológico; sobretudo as práticas de aplicação de testes de inteligência, de prontidão para a aprendizagem e o diagnóstico psicológico. Se nos grandes centros urbanos esta atividade se sofisticava até a terapia na escola, à avaliação psicológica e aos programas preventivos, existiam as clínicas e serviços populares ligadas ao Município e/ou ao Estado que atendiam a uma ou mais unidade escolar, inclusive com serviço de triagem, a partir do qual se decidia sobre o posterior encaminhamento das crianças para a escola e/ou para atendimento psicológico.

É assim que, no início dos anos de 1970, os programas de educação compensatória para a pré-escola, recomendada para “países em desenvolvimento” — buscavam interferir nas dificuldades culturais das crianças, de modo a facilitar o trabalho desenvolvido na escola. O discurso em defesa da pré-escola compensatória influenciou de modo significativo as produções acadêmicas tais como pesquisas de Mestrado e Doutorado, sobretudo no Rio de Janeiro e São Paulo entre 1975 e 1983. Tomando como núcleo teórico a teoria da carência cultural,

⁷⁹⁸ Sobre esse aligeiramento e a qualidade da educação, podemos refletir sobre alguns programas e políticas sociais na atualidade, os quais se assemelham significativamente às perspectivas do passado.

esses estudos vão centrar suas análises e suas práticas em fatores situacionais e psicossociais relacionados à educação e ao rendimento escolar.

Esses programas de educação compensatória constroem seus discursos e suas práticas a partir do resgate do pensamento funcionalista e da escola redentora e da teoria do capital humano. Em relação à perspectiva redentora, caberia à escola redimir os indivíduos das camadas populares de sua condição através de intervenção científica sobre as deficiências psicológicas e culturais dos seus alunos e alunas. Quanto à retórica do capital humano, e relacionado ao primeiro aspecto tratado, os currículos são pontuados por elementos que teriam por objetivo sanar essas deficiências, garantindo aos alunos e alunas no futuro um deslocamento vertical na pirâmide social.⁷⁹⁹

A partir das enunciações das “diferenças”, tomou-se como eixo para a produção discursiva sobre o fracasso escolar a instituição escolar; a argumentação caminhava no sentido de que o fracasso escolar não podia ser singularizado no aluno, mas na própria escola que era incompetente — no sentido de que seus profissionais não estavam formados adequadamente, ou os métodos não eram adequados etc — para lidar com esse aluno “diferente”. Todos esses discursos se constituíram em apologéticas sobre a importância da escola na vida das pessoas. Propondo-se a se contrapor aos enunciados que possibilitam a construção de toda a discursividade em torno do fracasso escolar, num movimento que se caracteriza por regularidades e também por descontinuidades, emergem no campo educacional produções discursivas e não-discursivas do fracasso escolar, mas numa perspectiva crítica, sobretudo com o suporte do paradigma marxista.

5. 6. A produção de sujeitos críticos e conscientes: o discurso da esquerda sobre o fracasso escolar

O tempo é de cuidados, companheiro.
É tempo sobretudo de vigília.
O inimigo está solto e se disfarça,
mas como usa botinas, fica fácil
distinguir-lhe o tacão grosso e lustroso,
que pisa as forças claras da verdade
e esmaga os verdes que dão vida ao chão.
O tempo é de mentira.⁸⁰⁰

⁷⁹⁹ ROSENBERG, 1984.

⁸⁰⁰ MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978, p. 24.

A década de setenta do século XX “é um tempo de mentira”; e também um tempo de “cuidados”, pois um “inimigo está solto e se disfarça”, impossibilitando a todos o conhecimento da “verdade”.

A “fala” de Thiago de Melo é símbolo da descontinuidade nos discursos até então produzidos no Brasil no campo da educação e da política educacional. As produções, de modo geral partem de uma visão liberal de educação, constituída por metanarrativas que serviram de lastro para a constituição dos saberes, dos discursos e das práticas não-discursivas sobre a educação de modo geral e do fracasso escolar em particular.

Especificamente em relação ao discurso liberal, seus enunciados vão compor um quadro cujo desenho liga os saberes das filosofias essencialistas, da psicologia humanista e da pedagogia tradicional e tecnicista, articulados por enunciados relacionados ao “educando”, à “autonomia”, à “Razão”, à “realidade”, à “consciência”, entre outros. Todos esses referentes tecem as tramas, os movimentos que vão definir expectativas e operacionalizar funções e práticas educativas no interior da escola. Nesse sentido, os discursos e as práticas não-discursivas estão enredados pela idéia de “mudança” — da sociedade, da escola e do educando.

Contrapondo-se a essa literatura crítica, constituía-se um novo território representado por ampla literatura através de livros, artigos de revistas, teses e dissertações, o qual toma como eixo de articulação para seus enunciados a relação escola e sociedade, predominantemente numa perspectiva crítica marxista, cuja explicação para a exclusão das camadas populares nas sociedades capitalistas seria o modo como se dão as relações de produção.

As temáticas abordadas pelo enunciado marxiano estão relacionadas às críticas ao Estado e ao capitalismo; às práticas pedagógicas; aos conteúdos ideológicos dos livros didáticos; à teoria do capital humano e seus defensores; à universidade e ao pensamento educacional brasileiro. Essas novas produções ocorrem numa época onde são fortemente veiculados os discursos jurídicos da forma de governamentalidade estatal militar sobre a “distensão” política, com o governo de Ernesto Geisel (1974-1979) e sobre a “abertura” política, com João Figueiredo (1979-1985); do apelo ao “Brasil-potência”, do fim do AI-5 e da anistia.

A dizibilidade dos discursos jurídicos no campo educacional caracterizava-se pela exacerbação de elementos estatísticos os quais buscavam dar visibilidade e legitimar uma preocupação dos poderes públicos com a ampliação das oportunidades de acesso à educação escolar, quando era significativa a exclusão de indivíduos das classes populares da escola; e a preocupação com sua permanência no processo escolar, já que os índices de repetência e evasão escolar destoavam com os discursos do “Brasil-potência” e da teoria do capital humano; no acento especial sobre as “crianças pobres”; à “participação” dos “carentes” em toda a rede do

processo educacional; à “educação no meio rural”; à “educação nas periferias urbanas”; às “insuficiências da educação formal” e o caráter “compensatório” da educação pré-escolar.⁸⁰¹ Nesse sentido, o próprio Ministro da Educação à época, assim se expressou a respeito: “isso era um dever de Estado, a democratização do ensino era um duplo imperativo; um imperativo ético e um imperativo político”.⁸⁰²

As novas políticas desenvolvidas, como a ampliação das vagas na rede pública de ensino se deu de modo mais quantitativo. As possibilidades de entrar na escola e de nela permanecer até o final dos estudos tinha um alto preço, que era a sua baixa qualidade.⁸⁰³ Inclusive na época, as despesas com educação foram enormemente diminuídas — em dez pontos percentuais entre 1981 e 1985. Sem falar nas condições em que se encontrava a carreira para o magistério nesses níveis de ensino, o nível de formação dos professores — com um enorme contingente de professores leigos, bem como as condições físicas do próprio espaço escolar etc. É também nesse período que as forças oposicionistas obtêm maioria no resultado das eleições em todo o país e que os movimentos sociais (sindicatos de trabalhadores, estudantes e professores, principalmente) e instituições representativas da intelectualidade nacional — a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre outras — passam a se manifestar mais incisiva e publicamente.⁸⁰⁴

Os “territórios da revolta” que possibilitaram as críticas aos discursos hegemônicos até então no campo educacional, foram agenciados pelo paradigma marxista,⁸⁰⁵ o qual “se arvora a ser o último dos discursos, a ser aquele que instauraria de vez o encontro entre as

⁸⁰¹ Nesse sentido foram criados dispositivos de regulação como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec), — através do III PSECD de 1980-1985 (GERMANO, 2000).

⁸⁰² PASSARINHO, Jarbas, 1986 apud GERMANO, 2000, p.168.

⁸⁰³ As produções da época, legitimadas pelo discurso estatístico destacavam que no Nordeste o número de professores leigos com apenas o primeiro grau chegava a 36,0% em 1981; a taxa nacional de repetência na primeira série do primeiro grau passava de 27,2% em 1973 para 34,2% em 1983; e, juntando com os índices de evasão totalizavam em 42,6% para a primeira série e de 35,2% para a segunda série, o que significava os mesmos índices de mais de uma década atrás. Mais de 60% da população economicamente ativa era formada por indivíduos que nunca foram à escola e aqueles que estudaram durante apenas quatro anos, portanto com apenas instrução primária. Em 1986, 30% da população — quinze milhões de pessoas — entre dez e dezessete anos estava inserida no mercado de trabalho, recebendo em média 20% do salário mínimo por uma jornada de quarenta horas na maioria dos casos, o que os retirava da escola precocemente (GERMANO, 2000).

⁸⁰⁴ GERMANO, *Loc.cit.*

⁸⁰⁵ As obras mais discutidas e incorporadas pelo ideário pedagógico escolar foram produzidas por alguns estudiosos como: Dermeval Saviani, Bárbara Freitag, Luis Antonio Cunha, Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Cláudio Salm, Gaudêncio Frigotto, Darcy Ribeiro, Carlos Jamil Cury, Otaiza Romanelli, Florestan Fernandes, entre outros. Quanto à produção internacional, sobressaem o pensamento de Karl Marx de modo geral, George Snyders, Antonio Gramsci, (sobretudo através da obra *Concepção dialética da história*), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (com a obra *A reprodução*) e Louis Althusser (com a obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*).

palavras e as coisas, entre a representação e o referente, entre o significante e o significado, destruindo as rachaduras estabelecidas entre eles pela modernidade”.⁸⁰⁶

Mesmo estabelecendo-se no campo educacional como o contraponto crítico dos discursos liberais predominantes na década de setenta, percebe-se uma continuidade nos discursos da pedagogia crítica dos enunciados do discurso liberal — mesmo considerando-se que os enunciados da pedagogia crítica se articulam a outros significados que compõem o quadro desse novo paradigma. Sobre outro prisma semântico, a produção discursiva crítica repete a retórica do discurso protetor da infância escolar pobre, segundo uma concepção do poder significado como “soberania”; ou seja, a busca pelas origens do poder a partir da “classificação entre aqueles grupos que estruturalmente dominam e aqueles que são reprimidos. [...] deixa de reconhecer as qualidades disciplinares e produtivas do poder no processo de construção da pessoa autônoma e auto-reflexiva. [...] supõe estruturas e processos unificados e frequentemente evolutivos”.⁸⁰⁷

As metanarrativas críticas apresentam-se atreladas ao campo das filosofias da consciência, cujos pressupostos humanistas da autonomia do sujeito e de sua consciência e os essencialismos correspondentes, tomam como centralidade dos discursos o mundo social e o sujeito. Supõem assim, que a qualidade e a quantidade da inserção dos indivíduos no mundo estão na dependência do nível de consciência por ele atingido, “a crença na construção de um outro mundo ou de um novo mundo, purificado dos erros do presente”.⁸⁰⁸

A perspectiva marxista apresenta-se sob duas vertentes no discurso da pedagogia crítica: o materialismo histórico e a luta de classes, elementos centrais na construção das narrativas e das obras.⁸⁰⁹ Na primeira versão — do materialismo histórico — a teoria se antecipa à prática, o que significa dizer que a missão histórica de transformação político-social cabe à classe operária; contudo, isso só se realizará pela intervenção (externa) dos ideólogos socialistas, a qual possibilitará a formação de uma consciência revolucionária da classe operária.

Segundo essa visão, no campo político, a posição exercida pelo partido é de grande relevância; no campo educacional ou pedagógico mais estrito, a apropriação do saber sistematizado, produzido social e historicamente para as camadas populares. Assim, ao conteúdo a ser ensinado é dada maior importância, pois compreende-se que “as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias, e a ação concreta é colocada à margem. [...] É suficiente alte-

⁸⁰⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 185-186.

⁸⁰⁷ POPKEWITZ, 1998e, p. 98.

⁸⁰⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 202.

⁸⁰⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

rar o conteúdo a ser ensinado — distribuir conteúdos mais críticos — para garantir uma consciência crítica e uma ação transformadora”.⁸¹⁰

A segunda linha do pensamento teórico marxista — da luta de classes — parte do pressuposto de que cabe aos trabalhadores através de suas lutas, as transformações político-sociais. Nesse sentido, a prática é valorizada em detrimento da teoria — a qual deveria ser expressão da ação — o que significa dizer no campo político, uma valorização da ação prática consubstanciada na luta de classes. No campo pedagógico escolar, deverão ocorrer mudanças na própria organização escolar, nas relações, no fazer pedagógico, de modo a privilegiar a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. Nesse perspectiva “importa a sistematização coletiva de conhecimentos, em que o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo. [...] As formas de ensinar, de transmitir, não são neutras [...] [mas] a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo”.⁸¹¹

Mesmo as condições postas pelo capitalismo sendo um elemento importante para a organização do poder, elas não são suficientes como fundamento teórico adequado para a compreensão de como as capilaridades do poder funcionam na sociedade contemporânea. “Não existe um modelo único de capitalismo; tampouco existe uma história única de um desenvolvimento único, unificado”.⁸¹² A idéia da construção de um novo homem e de uma nova mulher se desloca ora de um sujeito coletivo consubstancializado na classe operária, ora nas lutas dos trabalhadores de modo geral; nessa empreitada, contam com a grande contribuição dos intelectuais, mesmo que de forma diferenciada — entre eles, os professores — os quais se colocam e se reconhecem como fora do poder, o outro do poder, portanto capaz de criticar a rede de relações e significações do poder sem ser contaminados pela ideologia que o estrutura.⁸¹³

Os enunciados que compõem o discurso crítico no campo educacional têm no conceito de ideologia um dos seus pilares; segundo a visão crítica da ideologia, os sujeitos e os campos de saber são vistos como constituídos a partir de condições políticas. Nessa perspectiva, minimizam ou ignoram que, tanto o conhecimento ideológico quanto o conhecimento científico são construídos a partir de condições políticas de relações de poder; que “todo saber tem sua gênese em relações de poder”.⁸¹⁴

⁸¹⁰ MARTINS, Pura L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 87.

⁸¹¹ VEIGA, 1996, p. 88.

⁸¹² POPKEWITZ, 1998e, p. 98.

⁸¹³ SILVA, Tomaz, T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000g.

⁸¹⁴ MACHADO, 2000a, p. XXI.

Segundo essa perspectiva da análise genealógica, a ciência não pode ser significada como “verdade” e a ideologia como um conhecimento “interessado” que obscurece a consciência dos indivíduos, dificultando uma visão “real” (não falseada) da verdade ou da realidade. Assim, segundo uma retórica salvacionista e uma ética messiânica impõe-se ao sujeito atingir um nível de “consciência política” capaz de transformar a si próprio e a sociedade em que vive, a partir do “desvelamento” do caráter “ideológico” da opressão a que estão submetidas às “classes dominadas”.

São visões, segundo as quais, o sujeito e a consciência bem como as supostas ações transformacionistas a serem por ele implementadas são pensadas como determinantes autônomos e soberanos, portanto fora da linguagem e da visibilidade do poder como uma relação, distribuído ao nível da própria organização das forças produtivas. Os sujeitos são pensados como alguém que, instrumentalizado por uma visão crítica de mundo — suposta teoria da verdade — atingiria uma consciência crítica que o conduziria a um desvelamento do que estaria oculto no “mundo real”. Portanto, uma “essência”-verdade deveria ser buscada sob ou por trás de algo que existe presentemente como “aparência”.

Os sujeitos, o mundo social e a consciência são realidades cambiantes, porque produções do discurso — e este é constituído na linguagem, que é puro movimento. A Razão aparece fortemente nesses discursos ancorada em enunciados cuja visibilidade e dizibilidade apresenta-se sob a forma de bipolaridades do tipo opressão/libertação, opressor/oprimido, classe dominante/classe dominada, entre outras e o poder significado sempre em um sentido negativo. Contrariamente à visão da pedagogia crítica marxista, que concebe o poder como algo que distorce, reprime, mistifica, Foucault o toma como produtor, criador de identidades e subjetividades. Diz ele: “As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que, deixada livre ou “bem” encaminhada, seguiria o seu “verdadeiro” curso”.⁸¹⁵

O sujeito humano autônomo e racional semantizado pela visão crítica à ideologia é um sujeito constituído por uma consciência prestes a ser colhida nas malhas do poder; de “um” poder central, como o Estado, sempre considerado nesses discursos como “o” núcleo essencial do poder; e/ou as “classes dominantes”, enfim “um” opressor. Nessa perspectiva, supõe-se a possibilidade de “uma situação de libertação, isto é, de não-poder (e de) uma cons-

⁸¹⁵ DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica; para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada”.⁸¹⁶

Os enunciados do sujeito autônomo e consciente, livre das amarras do poder, aparecem fortemente representados na obra pedagógica de Paulo Freire,⁸¹⁷ a qual tem como enunciados nucleares a “conscientização”, a “libertação” e o “desvelamento”/“desocultação” — das situações de opressão —, possibilitados por uma “educação libertadora”. Freire reconhece níveis diferenciados de consciência dos sujeitos; assim, numa gradação dialética, e segundo condições favoráveis de desalienação, parte-se da “consciência ingênua” para se chegar à “consciência crítica”. Outro aspecto da crítica recai sobre os conteúdos veiculados nos livros, cheios de ideologia, e na forma como é transmitido aos alunos e alunas, caracterizando uma “educação bancária”. O elemento mediador nesse processo de desalienação e para as mudanças na escola, seria o professor e fora, na sociedade, a prática política, mesmo que não necessariamente partidária.

Caracterizada como uma abordagem “sócio-cultural” no campo pedagógico, todo o percurso de sua produção esteve atrelado à cultura popular; movimento que iniciou no pós-Segunda Guerra na Europa, atrelado à problemática da democratização da cultura de modo geral, nos países do Terceiro Mundo nasce ligado aos movimentos sociais das camadas populares, sobretudo com os discursos e as práticas não-discursivas da educação de adultos.

Segundo a visão “libertadora” freiriana, a condição de transformação do homem/mulher em sujeito está na dependência de sua capacidade de reflexão sobre o ambiente concreto em que vive. Quanto mais reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna um sujeito consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. Consciência significada como capacidade de um des-velamento — contínuo e progressivo — da realidade. Quanto mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar.⁸¹⁸

Quanto ao papel da educação, é vista por Freire como tendo como objetivo central prover o sujeito de condições de desenvolver uma atitude de reflexão crítica e comprometida com a ação. Desse modo, para ele, a educação não estava necessariamente ligada à escola como

⁸¹⁶ SILVA, 2000, p. 249-252.

⁸¹⁷ A pedagogia de Paulo Freire na sua formulação sobre a educação libertadora na educação de adultos pode ser considerada a maior expressão dessa segunda perspectiva do discurso marxista. Penso que o pensamento freireano seria documento suficiente para a produção de outra Tese de Doutorado. Mas quero deixar registrada a minha homenagem a um dos maiores distribuidores de utopias educacionais, cujo discurso, veiculado em ampla literatura pedagógica na perspectiva “libertadora da educação”, foi fundamental na produção de novos discursos e práticas não-discursivas, os quais possibilitaram senão uma ruptura, mas uma descontinuidade nas práticas educacionais de exclusão vigentes em um tempo de desesperança.

⁸¹⁸ FREIRE, Paulo. *Conscientización*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974.

lucus privilegiado de sua realização, pois as experiências que desenvolveu estavam ligadas ao próprio campo específico no qual se encontravam os sujeitos. O processo ensino-aprendizagem, portanto seria um momento de superação do que ele chamava de “educação bancária”, voltado para a problematização das condições concretas de vida de cada um e de todos; de superação da relação opressor-oprimido e de culminância da consciência crítica e da liberdade.

O que está implícito nos discursos críticos, de modo geral é a crença na existência de um conhecimento científico “verdadeiro” porque isento de ideologia e numa pedagogia transparente, livre do poder — este interpretado sempre numa perspectiva de negatividade. Constrói-se nesses discursos uma oposição romântica entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia progressista. No primeiro caso, o eixo de sua prática recai sobre a relação professor-aluno, este prisioneiro e subordinado ao autoritarismo do professor.

Desse modo, compreende-se essa relação na perspectiva do poder visto como unilateral, — no caso específico da escola, sempre do lado do professor. Ainda segundo essa visão, através de uma prática pedagógica crítica e progressista, os alunos seriam conscientizados sobre a ideologia presente nos conteúdos escolares e nas ações, dentro e fora da escola e de seus fatores determinantes; chegariam, assim, a uma “compreensão não-mistificada da vida social, uma compreensão supostamente isenta de interesse de poder”.⁸¹⁹ Esse movimento possibilitaria libertar os sujeitos-alunos das agruras da falsa-consciência, levando-os a desenvolverem uma consciência crítica, através de trabalho emancipatório e de desvelamento desenvolvido pelo professor progressista.

O discurso crítico situa o nascimento dos saberes das ciências humanas — dos quais a escola se utiliza e respalda suas práticas discursivas e não-discursivas — ou as suas condições de possibilidade na infra-estrutura, representada pelas condições econômicas dos sujeitos e dos grupos sociais; nesta perspectiva, a consciência seria o reflexo dessas condições. Deixam, portanto de considerar o saber na perspectiva genealógica proposta por Foucault, como práticas, acontecimentos, elementos de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica, a partir de práticas políticas disciplinares.⁸²⁰

Em se tratando dos discursos sobre a educação — e sobre as crianças nomeadas a partir de suas trajetórias de desempenho escolar e de seus conceitos como o de fracasso escolar, vê-se uma ampliação das formas de poder sob a forma de um bio-poder que intercede sobre o corpo, sobre amplos estratos da população e que se realiza buscando regular a população com o objetivo de gerir a vida do corpo social — e que nessas duas décadas analisadas esteve

⁸¹⁹ SILVA, 2000, p. 250.

⁸²⁰ MACHADO, 2000a.

representado pela imposição dos enunciados economicistas, consubstancializados nas teorias do déficit cultural, do capital humano e das teorias críticas.

O discurso e as práticas não-discursivas da pedagogia crítica e de esquerda problematizam a noção de fracasso escolar a partir de uma visão de “processo-produto”, “entradas-saídas”, o que nesse sentido não se diferenciam dos enunciados da teoria liberal. Do mesmo modo, as análises e as práticas críticas têm sublinhado como causas do fracasso escolar determinantes estruturais, condições dos alunos e alunas e dos educadores, condições de trabalho nas escolas, material didático-pedagógico, organização do sistema de ensino, formação (deficitária) dos professores, entre outros.

Estes elementos assim enfatizados constituem-se nos não-ditos desses contra-discursos; ou seja, alguns dos respeitados discursos críticos reiteram os estigmas sobre os padrões de comportamento das crianças pobres como uma unidade ou uma homogeneidade: “sujas”, “desinteressadas”, “apáticas”, “carentes de afeto” etc; daí as críticas aos professores (“despreparados”) não formados para lidar com essa realidade ausente dos conteúdos curriculares a partir dos quais foram formados, bem como a ênfase na necessidade de se reestruturar a escola de modo a atender a essa clientela. Em que esses discursos críticos diferiam significativamente à idéia de educação compensatória presente no ideário da teoria da privação cultural?

Em relação ao discurso da teoria do capital humano, os discursos críticos não negam alguns valores veiculados pelos seus enunciados, como a qualificação de recursos humanos, a qual, mesmo dissociada da questão economicista coloca a escola como instrumento imprescindível para as mudanças nos sujeitos, no seu grupo social e na sociedade. Também em ambas as perspectivas discursivas, as relações e a função da escola são determinadas pelos fatores extra-escolares, macro-estruturais, ou seja, os fatores econômicos.

Essas visões críticas têm produzido seus discursos no sentido de dar visibilidade ao fazer pedagógico, aos conteúdos veiculados pelo ensino, às relações que se estabelecem na escola; enfim, em como as maquinarias pedagógicas reproduzem as desigualdades existentes na estrutura social mais ampla e as relações de classe. Desse modo, tem-se destacado os enunciados relacionados às questões ideológicas, etnocêntricas e de transmissão de valores “inadequados” para a transformação das condições dos “dominados”. Como bem destaca Larrosa,⁸²¹ esta se constitui numa crítica eminentemente moral, pois significa “uma certa confiança na possibilidade de transformar ‘isso’ que, segundo parece, transmitem as formas dominantes de

⁸²¹ LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998c, p. 46-75.

educação. Trata-se somente de pedagogizar a ‘boa doutrina’”.⁸²² Ainda segundo esse autor, esses discursos têm secundarizado a importância de se problematizar o “como” da pedagogia, ao “que fazer” da prática pedagógica, no sentido de analisar a estrutura e o funcionamento dos próprios dispositivos pedagógicos.

Para dar visibilidade aos discursos da pedagogia crítica sobre o fracasso escolar, tomo como discurso representativo para análise uma obra de Maria Helena Souza Patto, por ter sido a autora brasileira de maior reconhecimento no campo acadêmico ao introduzir o materialismo histórico⁸²³ para problematizar acerca do fracasso escolar. Desde sua primeira obra, *Privação cultural*, quando seus discursos estavam articulados na perspectiva da teoria da privação cultural; depois com a obra “*Psicologia e ideologia*” e “*Introdução à psicologia escolar*” — esta última com a participação de vários autores, inclusive estrangeiros a maioria, e ainda na perspectiva do discurso da privação cultural — até a última e recente publicação de sua Tese do doutoramento, cuja pesquisa foi realizada no ano de 1983, “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”. É sobre essa última produção, que se tornou clássica no campo educacional, que incidirão as análises.

Na sua primeira parte, a obra trata da literatura relacionada ao que a autora concebe como “causas do fracasso escolar” e uma análise das “raízes históricas” das concepções sobre essa temática. A segunda parte do livro é a própria pesquisa realizada em escola pública de primeiro grau na cidade de São Paulo entre 1976 e 1979, cujo objetivo era “definir a sua natureza (refere-se ao fracasso escolar), através da análise de seu discurso no que ele *diz*, no que ele *não diz* e no que se *contradiz*”.⁸²⁴ Chama a atenção, sobretudo a relevância que a autora dá aos aspectos históricos do discurso do fracasso escolar, apontando para a questão do poder, o “como” da prática pedagógica no sentido de uma totalidade onde esses elementos se relacionam dialeticamente e numa perspectiva determinista, secundarizando a análise da estrutura e funcionamento dos próprios dispositivos pedagógicos como imbricados em relações de poder-saber.

Por outro lado, mesmo diferenciando-se dos discursos anteriormente analisados e que compunham o paradigma liberal da educação e na perspectiva da teoria da privação cultural, a produção de Patto merece ser analisada em seus aspectos e enunciados fundamentais, de

⁸²² LARROSA, 1998c, p. 13.

⁸²³ Essa idéia está fortemente presente na produção de Karel Kosik — autor referência para muitos trabalhos desenvolvidos até bem recentemente no campo educacional — sobretudo em sua obra intitulada *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁸²⁴ PATTO, 1996, p. 3 (grifos da autora).

modo a podermos analisar as regularidades entre àqueles paradigmas e a sua produção, a permanência da mesma lógica e das mesmas questões ao construir sua narrativa.

Seu discurso “diferenciado” coloca o fracasso escolar como um fenômeno resultante das políticas econômicas e sociais desenvolvidas pelo “sistema”. O fracasso da escola pública elementar seria um fenômeno recorrente, resultado inexorável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.[...] O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. [...] Reprodução ampliada das condições de produção dominante nas sociedades que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.⁸²⁵

Em seus escritos, a autora não denega o conceito de fracasso escolar atrelado às crianças das camadas populares, reconhecendo-o como uma realidade presente no ensino público. Apenas questiona a noção de fracasso escolar interpretada pela vertente da privação cultural, quando considera essa articulação como uma “meia-verdade”, — supondo, assim a existência de um conhecimento verdadeiro sobre o fracasso escolar. Para ela, o problema reside em um modo determinado de produzir ciência que unifica o conhecimento científico com os saberes ordinários, impossibilitando a atuação de uma forma de conhecimento capaz de desvelar a ideologia presente na sociedade e na prática escolar: [...] “longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível das verdades científicas inquestionáveis”.⁸²⁶

A autora coloca esse discurso do fracasso escolar como verdade, não problematizando sua invenção como dispositivo construído em intrincadas redes de relações de poder e como maquinaria de governo. O poder é tratado fora das relações, como algo que se outorga ou que se tira de alguém; como algo que é apropriado por alguém ou por alguns como uma riqueza ou um bem. Assim, a autora desconsidera que “o poder funciona e se exerce em rede [e que] nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exer-

⁸²⁵ PATTO, 1996, p. 340 e segs. (grifos da autora).

⁸²⁶ PATTO, 1996, p. 341.

cer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”.⁸²⁷

Patto adota o discurso da “diferença cultural” — e, em alguns casos da própria teoria que critica, a teoria da privação cultural, presente em várias partes do seu texto: “A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes (supõe, portanto que outras vezes isso não ocorre) possuem”.⁸²⁸ Ou: [...] “O contato direto e prolongado com crianças de bairros periféricos mostra que elas constituem um grupo heterogêneo, que elas diferem entre si, e que falar em “criança carente”, no singular, é uma generalização indevida” (grifos da autora).⁸²⁹

Portanto, a diferença entre esses dois discursos está nos horizontes que cada um deles aponta: enquanto no discurso da privação cultural as formas de solução para o problema de rendimento escolar e as mudanças são individualizadas no aluno e na família e, para tal sugere-se as políticas compensatórias, no seu discurso Patto considera a escola como potencialmente responsável pelo fracasso escolar dos alunos: “É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento, numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando de várias maneiras sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem”.⁸³⁰ (Grifos da autora). Segundo o discurso reprodutivista de Patto — no qual, inclusive a autora, não se reconhece — a mudança a ser buscada é, ao nível do contexto econômico mais amplo, como totalidade na qual se incluem os fatores intra-escolares, “a compreensão do fracasso escolar enquanto um processo psicossocial complexo no qual estão envolvidos os alunos e suas famílias”, quando considera o sistema público de ensino elementar como “reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem”.⁸³¹

Do mesmo modo, Patto também considera a escola ao mesmo tempo como potencialmente capaz de utilizando-se das “brechas” do poder e através do desvelamento dos conteúdos ideológicos presentes nas relações de opressão que se estabelecem no seu interior e fora, na sociedade, ser uma mediação para as transformações a serem realizadas nesses contextos. E nesse processo, o professor progressista teria um papel fundamental, que ela sublinha retomando alguns conceitos de Agnes Heller — como o “interlocutor qualificado” que acompanharia os educadores na desocultação do real: “interlocutor qualificado que venha a

⁸²⁷ FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000d, p.183.

⁸²⁸ PATTO, 1996, p. 340.

⁸²⁹ *Ibidem*, p. 341.

⁸³⁰ *Ibidem*, p. 340.

⁸³¹ *Ibidem*, p. 343.

colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam com a tarefa de ensinar”.⁸³²

Ao criticar o conhecimento positivista fica presa às suas malhas ao supervalorizar o conhecimento científico, desqualificando outros saberes tomados como “falso conhecimento”, como se pode ver nessa passagem de seu discurso:

[...] produz resultados que não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos. [...] o conhecimento tem início pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. A ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de “ideologia disfarçada” em conhecimento acima de qualquer suspeita.⁸³³

Estão presentes nessas considerações, não as possibilidades colocadas pela linguagem e que aparecem nos não-ditos dos discursos ou no que estes silenciam, mas suas narrativas construídas a partir de essencialismos, da idéia da ideologia como falso conhecimento da realidade, presentes nos conteúdos dos discursos. “Somente quando temos a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo dialético”.⁸³⁴ Ou ainda: [...] “um contorno de natureza epistemológica que possibilite captar o que esta realidade social é (incluindo o entendimento do que é a ciência que nela se faz), a partir e além do que ela *parece ser*.”⁸³⁵

Essa é, aliás, uma característica dos discursos críticos e de esquerda de modo geral que ao se colocarem como fora das relações de poder, como discursos de verdade, não se distinguem da visão positivista ao pensar a ciência, ao considerá-la também imune às relações de poder, como um discurso não ideológico. Quanto à autoria desses discursos críticos, os intelectuais que os produzem se colocam num lugar de sujeito “dono de verdade e de justiça”, representantes do universal, a consciência de todos.⁸³⁶ Sobre esse aspecto, Foucault vai dizer que

⁸³² PATTO, 1996, p. 352.

⁸³³ *Ibidem*, p. 147.

⁸³⁴ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, p. 4.

⁸³⁵ FOUCAULT, 2000b, p. 4 (grifos da autora).

⁸³⁶ *Ibidem*, p. 10.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que a sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.⁸³⁷

Em relação ao lugar ou à identidade do sujeito que “fracassa” na escola, toda a construção discursiva de Patto é um reflexo dos elementos considerados anteriormente quando tratei do marxismo e da filosofia da consciência; um marxismo que “aspira ao discurso da verdade, à superação definitiva do discurso lacunoso da ideologia, à substituição definitiva das máscaras discursivas que encobrem o rosto do real”⁸³⁸ e nesse processo, o sujeito auto-centrado e consciente teria um grande papel a desempenhar.

A análise dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, nominadas de fracasso escolar, seja em sua vertente liberal, seja no veio da privação cultural, seja da diferença cultural e/ou numa perspectiva crítica trazem implícita ou explicitamente, a idéia de uma teoria total da sociedade; de um “indivíduo humano como centro e origem do pensamento e da ação”;⁸³⁹ de um sujeito homogêneo, a-histórico. Esses discursos que se propunham subversivos à ordem estabelecida pelos regimes de verdade da psicologia e da pedagogia, e que enfocavam a “liberdade”, a criança como “pessoa”, como “cidadão”, como “agente autônomo”, se baseavam igualmente em sistemas de classificação e regulação.

Todas essas perspectivas discursivas correntes nas metanarrativas modernas mais do que realizar suas promessas de liberdade, luz e progresso criaram novas formas de aprisionamento dos sujeitos. As ciências humanas e a educação escolar se constituíram em dispositivos fundamentais para a criação de práticas não-discursivas, as quais como maquinarias de governo vitimizaram muitas subjetividades através da necessidade de classificar, medir, comparar, controlar, como ocorreu com o processo histórico, político e lingüístico de produção do discurso do fracasso escolar.

A visão da sociedade como “totalidade transparente” e a identidade desse sujeito cartesiano criado pela modernidade estão fortemente abalados na atualidade pela figura do “mutante do desejo”. É nessa perspectiva que os discursos sobre as trajetórias minoritárias de

⁸³⁷ FOUCAULT, 2000b, p. 14.

⁸³⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 234.

⁸³⁹ SILVA, Tomaz T. da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: _____. (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 14.

crianças na escola, na perspectiva da “eficácia”, serão analisados como uma segunda versão discursiva do fracasso escolar.

CAPÍTULO VI

***MONSIEUR HAVE MONEY PRÁ MANGIARE:*⁸⁴⁰ os mutantes do desejo⁸⁴¹**

6. O cenário pós-moderno e a produção de novas identidades

O eu é um edifício instável que construímos com raspas, dogmas, mágoas da infância, artigos de jornal, observações casuais, velhos filmes, pequenas vitórias, pessoas odiadas, pessoas amadas.⁸⁴²

Um dia qualquer. Em um programa na TV, criança de nove anos apresenta-se num quadro de variedades, o qual se caracteriza pela forma como dialoga com as emoções e o imaginário dos interlocutores, num jogo de associações simbólicas; pela forma espalhafatosa e estapafúrdia com que trata questões da vida privada — aliás, um filão na maioria dos canais de televisão e geralmente envolvendo pessoas pertencentes às camadas mais pobres da população. Esse programa sorteia uma carta das que lhes são remetidas e o agraciado deve ir ao programa dizer qual o seu maior desejo e sua maior necessidade, os quais, claro, serão realizados pelo programa.

Essa criança, *Carlinhos*, havia escrito uma carta para a produção contando fragmentos da história de sua vida, no momento em que era lida, cenas de seu cotidiano iam invadindo a tela numa sucessão de imagens que exploravam toda a miséria humana contemporânea em grande estilo. Vê-se o pai, a mãe e um irmão com cerca de dois anos de idade sentados em minúsculo cômodo do que o repórter dizia ser uma casa. Pai desempregado há algum tempo...

Carlinhos vai contando então cenas de sua vida. Certa vez abre mão de sua refeição no almoço para que o pai pudesse comer ao chegar de mais um dia de biscate — após mentir ao pai que já havia se alimentado... que vê sempre a mãe chorando e ao perguntá-la o porquê tem sempre a resposta evasiva de que “não é nada”... E vai contando e chorando... E a mãe também quieta, sem fala, chorando... As cenas exploram a casa, os objetos de uso do-

⁸⁴⁰ HIME, Francis & BUARQUE, Chico. *Pivete*. Disco Paratodos. BMG ARIOLA, 1993.

⁸⁴¹ Terminologia usada pelo psicanalista Jorge Forbes para caracterizar o comportamento de adolescentes e jovens nas sociedades ocidentais pós-modernas.

⁸⁴² RUSHDIE, Salman. *Os versos satânicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

méstico — e/ou a ausência deles — a tristeza cortante desses personagens que buscam dar um sentido para a vida que levam no piscar instantâneo dos holofotes mágicos da TV. *Carlinhos* revela: a necessidade é uma casa para morar e uma máquina de fazer fraldas para a mãe ter um salário sem sair de casa; e o sonho? Fazer um *book*. Isso mesmo, um álbum de fotografias profissionais para apresentar para agências especializadas, pleiteando um lugar de modelo em grifes famosas para se apresentar em desfiles, comerciais de TV e/ou para ser ator de novela.

Carlinhos e o *Pivete* não se diferenciam, como uma figura humana e como um personagem da música. Ambos são personagens de uma trama onde todos são transformados em “imagens que se misturam ao entretenimento, ao espetáculo e ao fascínio sedutor da mídia e da publicidade”.⁸⁴³ (quando o) “espaço público cada vez mais é redefinido por traços privatizados da intimidade”.⁸⁴⁴ Já diz poeticamente Clarice Lispector que “a vida é uma grande sedução, onde tudo que existe, se seduz”.

Portanto, num apelo pós-moderno, *Carlinhos* “é” desse mundo, sim. Seu comportamento frente às câmeras da TV mostra que ele dialoga com o cenário eletrizante e sedutor que compõe contraditoriamente a moldura de um cotidiano “fastioso”. Um mundo cheio de sombrias contradições e de alegrias de *néon*; e ele sabe exatamente o que significa sobreviver nele: precisa de pão, sim, mas o circo é fundamental; precisa de circo, sim, mas também de pão: “A gente não quer só comida, a gente quer comer e quer ...” (tanto, tanto mais!!!).

Ao pensar na construção desse Capítulo sobre a série histórica que compreende o período que se inicia em meados dos anos de 1980, na qual predomina o discurso do fracasso escolar na perspectiva da “eficácia”, de imediato o título do presente Capítulo — fragmento da música *Pivete* — passou a me “perturbar”, a me “causar”, como uma temática que encarnaria e expressaria o sentimento e as questões que aqui pretendo discutir.

O que mais se assemelha a *Carlinhos* e o seu desejo de um *book* e de ser modelo ou ator de telenovelas senão o *Pivete* que constrói uma fala com uma linguagem a partir de pedaços de quatro idiomas para se comunicar e ser compreendido? *Carlinhos* e o *Pivete* são personagens que encarnam a fluidez e o desgarramento das coisas tidas até então como “normais” — no sentido de comuns, esperadas, cotidianas e que outrora compunham a produção de subjetividades previsíveis.

Carlinhos e o *Pivete* são personagens que fazem parte de um grande cenário de efemeridades, de ligações fugazes, de arranjos que compõem uma paisagem pós-moderna do

⁸⁴³ COSTA, Ramílton M. *Espelho de Narciso: o cenário e a subjetividade dos anos 80 e a construção da imagem do Caçador de Marajás pela mídia e pela publicidade*. Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Campina Grande. 2004, p.7. (Tese de Doutorado).

⁸⁴⁴ *Ibidem*, p. 62.

tipo *reality show*: a instantaneidade das relações sociais, das relações afetivas, da organização das empresas e instituições, das políticas sociais; entre elas, as políticas e programas desenvolvidos no campo educacional. Realidade onde os pontos de fuga não estão claros. Cada vez mais nada está colado a nada, tudo está disperso.

As transformações do tipo *reality show* estão presentes nas relações de poder em todos os campos e em todo o mundo, sob formas diferenciadas, desde os aspectos políticos no seu amplo sentido, aos valores sociais e às subjetividades, consubstanciados na violência das tragédias humanas: no contexto internacional, não mais as redes mafiosas que se escondiam distribuídas nas grandes metrópoles do planeta ou os massacres contra revoltosos de esquerda e de direita, mas as guerras instantâneas dos movimentos fundamentalistas que se alastram em todos os continentes, ou a maximização das tragédias humanas, representadas entre outros acontecimentos, pelo recente “Massacre de Inocentes” em Beslan, na Rússia, no qual centenas de crianças foram mortas por grupos islâmicos chechenos dentro de uma escola. E, antes desse acontecimento — aquele que causou maior furor em todo o mundo, talvez pelo que representou de desconstrução de inúmeros mitos — o “Onze de Setembro” nos Estados Unidos e depois a retaliação deste país ao Iraque, onde uma sociedade e seu povo são arrasados pela invasão de outra cultura, impondo uma nova forma de compreender e fazer política e governo e acirrando ainda mais as lutas internas na sociedade civil; cenário no qual a miséria humana é mostrada sob os holofotes do grande espetáculo apresentado num jogo de imagens, sons, falas, efeitos especiais que concorrem ao melhor ângulo; dois acontecimentos mostrados para o mundo na instantaneidade e imagética do discurso cinematográfico ficcionista e futurista.

No Brasil, esse cenário está configurado, entre outros acontecimentos, pela onda de violência travada por grupos formados por jovens de classe média e média alta, denominados “Pit Boys” — referência a “cães ferozes” — que na madrugada das grandes metrópoles incendiam índio e matam outros jovens com requintes de crueldade. Ou os massacres “C” — como chamei à época os morticínios de Carandiru, da Candelária e de Carajás; ou, ainda numa reedição da tragédia do Édipo — com tanta intensidade e com nova produção e atribuição de sentidos, — filhos pertencentes a todos os grupos sociais, mas principalmente os abastados em capital cultural e econômico — matam pais e pais matam filhos.

Bem mais recentemente, na imensa, rica e feérica cidade de São Paulo, suas ruelas e largas avenidas de *neon* assistem impunemente a matança de “moradores de rua”. Tragédias onde as vítimas anônimas, sem identidade — em qualquer sentido — são reconhecidas através de codificação numérica.

Não se sabe onde nasceram, se estudaram, se algum dia trabalharam, se tiveram alguma profissão [...] [como se] desgarraram da família? Como era para 3328 [um dos mortos] ficar anônimo, solitário, perdido numa cidade de tantos milhões de habitantes? Como era para 3333 [outra vítima] sentir o coice da pobreza numa cidade tão pujante onde a força do dinheiro é tão visível? Como era para 3309 [uma terceira vítima] permanecer desconhecido, inominado e, simultaneamente, não desfrutar um mínimo de privacidade? [Parece que agora] [...] temos que nos habituar ao fato de que a barbárie [pós-moderna] urbana do país não mata mais indivíduos — agora, mata exemplares.⁸⁴⁵

No campo político das relações de poder e de governo estatal, esse processo de mudanças nos moldes *reality show* emergiu no Brasil recente na estética política com Fernando Collor, o qual encarnou muito bem esse cenário esfuziante do espetáculo, do enaltecimento e culto ao corpo; nesse sentido, nada mais significativo do que o apelo à exposição no mercado simbólico da imagem de um presidente que veste uniforme “camuflado” do exército e que faz piruetas pilotando moderno artefato de consumo, um *jet ski*, que prende “marajás” e defende “descamisados” e investiu maciçamente na economia política dos sentimentos populares.

É essa a perspectiva do cenário a compor as análises do presente Capítulo: a visão dos sintomas culturais da contemporaneidade como um processo de fragmentação e desvalorização do espaço público, de supervalorização da individualidade consubstanciada no culto à interioridade; a desterritorialização de um determinado lugar de alunos com trajetórias minoritárias na escola, através de novas práticas discursivas e não-discursivas, atravessadas por novos elementos enunciativos delineando o discurso do fracasso escolar, o qual é instituído nas trocas e negociações de sentidos estabelecidos intersubjetivamente, propiciando a produção de novos territórios e de novos códigos no campo da educação escolar.

Que imagem melhor traduziria no campo educacional a provisoriedade e instantaneidade das relações e modos de vida nas sociedades pós-modernas — no sentido das transformações, dos deslocamentos e da instituição de novas identidades, bem como as mudanças nos enunciados que constroem o discurso do fracasso escolar e os novos sentidos atribuídos a esse conceito para uma semântica de “eficácia” — do que a imagética simbólica do *Pivete* e de *Carlinhos* como “mutantes do desejo”? Essa perspectiva da “eficácia” tão fortemente presente nas práticas discursivas e não-discursivas na atualidade, e em múltiplos aspectos da vida social, inclusive no campo educacional servirá de (pre) texto na definição da tessitura deste Capítulo.

⁸⁴⁵ PETRY, André. 3322 (????-2004). *Revista VEJA*, Ano 37 – n. 36. 8 de setembro. São Paulo: Abril, 2004, p. 129.

Para a construção da série histórica da eficácia, utilizo um equipamento coletivo de regulação da infância, pelo que este representou na época (os anos de 1980), o discurso construtivista elaborado por Jean Piaget, através de algumas produções discursivas elaboradas no contexto educacional brasileiro, representado pelos “Anais do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento” e da “XVI Reunião de Psicologia”.⁸⁴⁶

Analisar a inserção da narrativa construtivista nas relações de poder e nos sistemas de regulação da infância e de produção de subjetividades não significa uma responsabilização ou uma valoração dessa tecnologia de governo no que ela pode significar de negatividade ou de positividade; como um saber que tem contribuído para a produção de práticas e de equipamentos pedagógicos “psi” — a qual tem possibilitado a classificação, segregação e exclusão de parcelas significativas de indivíduos na sociedade e na escola. Não significa igualmente um desconhecimento do poder e força de outros saberes e discursos nas formulações contemporâneas sobre o fracasso escolar, como a psicopedagogia, a pedagogia, as diversas áreas da psicologia e a lingüística, entre outros. Compreendo as práticas discursivas que têm tratado das crianças reconhecidas como portadoras de “problemas de aprendizagem”, de “problemas de rendimento escolar” e com histórias escolares de “fracasso escolar”, como aparatos de governo que têm promovido em diferentes tempos históricos a inscrição das subjetividades infantis e sua distribuição em diferentes posições-de-sujeito, através de mecanismos como a medição, distribuição e repartição dos indivíduos, possibilitando, portanto a sua classificação, ordenamento e governo.

Nesse sentido, é importante destacar que, as formas de governamentalidade não podem ser compreendidas como formas de exercício de um poder central — como a forma de poder estatal ou o poder dos *experts* — sobre sujeitos dominados e aprisionados nas suas malhas; as formas de governo do eu são trançadas nas malhas das relações dos indivíduos em espaços microfísicos de poder presentes na vida cotidiana, como a escola e nas escolhas que podem fazer nos diversos espaços de poder, inclusive em relação à personalidade e sua expressão.⁸⁴⁷

A análise dos documentos mostra que a literatura acadêmica e jurídica que compõe o discurso do fracasso escolar na perspectiva da eficácia — compreendida pela produção de Leis, políticas públicas e seus programas de educação, de livros, artigos em revistas especializadas; de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado — aumentou e se complexifi-

⁸⁴⁶ ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro de 1989.

⁸⁴⁷ Ver: MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a; BUJES, Maria I. E. *Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana*. [www. Na ped. org. br/26/outrostextos.htm++](http://www.naped.org.br/26/outrostextos.htm++). Acesso em 13/02/2004.

cou consideravelmente, quando comparadas com os discursos que compunham a série do planejamento. Naquele momento, a funcionalidade do conceito de fracasso escolar esteve atrelada diretamente, como enunciado central, às produções discursivas envolvendo uma multiplicidade de temáticas no campo educacional; diferentemente da série da eficácia, na qual o discurso do fracasso escolar encontra-se vinculado mais imediatamente às práticas escolares e à operacionalização de políticas públicas.

Outra característica desse discurso do fracasso escolar na perspectiva da eficácia é a dispersão quanto à sua funcionalidade, o qual parece não estar colado a nada, no sentido de um objetivo a ser atingido; e as narrativas não se “arriscam” a tratar desse suposto sujeito que fracassa utilizando-se de suportes teóricos macro; o discurso contemporâneo do fracasso escolar mostra uma tendência ao abandono das metanarrativas e das teorias e conceitos totalizantes; ao invés disso, o fracasso escolar é tratado de forma localizada, seja no que se refere ao campo do saber, seja em relação à especificidade da experiência que cada autor vive. Ou seja, o conceito de fracasso escolar é isolado de um contexto mais amplo — como o campo político e mesmo o campo de saber no qual tal narrativa se insere ou de uma teoria que lhe dá suporte. Desse modo, busca-se uma explicação para o fracasso escolar das crianças no campo da lingüística, da pedagogia, da psicologia em suas diferentes vertentes teóricas, na psicanálise, na psicopedagogia etc, e para situações cada vez mais regionalizadas.⁸⁴⁸

Pode-se hipotetizar que as mudanças na forma e conteúdo e os novos sentidos atribuídos ao fracasso escolar, tal como pode ser percebido pelas diferenças entre a série do planejamento e a série da eficácia, estão relacionados às tendências contemporâneas de crescente privatização do social, veiculadas pelo paradigma neoliberal. A privatização do social tem possibilitado a ressignificação e mesmo a ruptura com alguns enunciados que embasavam as práticas discursivas e não-discursivas em educação até bem pouco tempo e uma crescente especialização e particularização dos saberes em filigranas.

A complexificação e diversificação do discurso do fracasso escolar nos diversos campos de estudo, sob a forma de uma multiplicidade e pluralidade de enunciados e de temáticas, faz com que não mais exista um centro ao redor do qual esse discurso é produzido, co-

⁸⁴⁸ Sobre a crescente especialização e pormenorização das produções discursivas sobre o fracasso escolar, ver: LINHARES, Maria B. M. *et al.* Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do Wisc. *Estudos de Psicologia*. Universidade Federal de Ribeirão Preto. Vol. 13 nº 1, pg 27–39, 1996; ROSA, Luciana de T. B da. *et al.* Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. PUC, Campinas, V. 17. nº 3, p 5-14 set/ dez, 2000; GUEDES, Emildo G. Fracasso escolar; a palavra. Curitiba: H D Livros, 2000; OLIVEIRA, João B.A. A pedagogia do sucesso. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2001; BRUNEL, Carmen. *Jovens no ensino supletivo: reconstituindo trajetórias*. Porto Alegre, FAGED, PPGEDU/ UFRS, 2004. (Tese de Doutorado); _____. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

mo a questão da raça, para as teorias eugenistas e o fator econômico para a teoria do capital humano. Novas temáticas são trazidas para a discussão, não restritas aos enunciados das raças, do desenvolvimentismo e do planejamento — mesmo considerando-se que estes enunciados ainda têm visibilidade nos discursos atuais, como será visto oportunamente.

Demarquei o período denominado de Nova República como o início da série histórica da eficácia, a qual compreende o período entre os anos de 1980 até a contemporaneidade. A escolha desse momento específico não se deu por qualquer *a priori* histórico digamos, mais convencional ou de valorização do Estado como “o” poder central a partir de cujas ações reguladoras tudo o mais seria definido e produzido; pretendo analisar as relações de poder nas quais, inclusive a forma de poder estatal se encontra imbricado com suas ações administrativas sobre a população de modo geral e sobre a educação em particular. É durante esse período que se inicia um processo de profundas transformações no cenário das relações de poder, envolvendo uma reestruturação política, bem como uma nova dinâmica nas relações entre os diferentes grupos sociais. Tempo histórico de mudanças e de esperança na realização de utopias construídas num passado recente — após o governo militar — relacionadas a múltiplos aspectos da vida individual e coletiva.

A perspectiva da presente análise leva em conta as mudanças na forma de governamentalização que se estabeleceram entre o Estado e a sociedade civil a partir dos anos de 1980, a qual deve ser traduzida como parte de um movimento histórico contingente de crescente privatização do social. E, também por compreender esse período da história brasileira como o campo fértil — pelas possibilidades que se colocaram de transformação do país em todos os aspectos da vida social — para a adoção da orientação construtivista na sua vertente pedagógica e psicológica, pelo que esta significava à época como capaz de potencializar situações e experiências emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas e revolucionárias.⁸⁴⁹

A escolha dos “Anais do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento” e da “XVI Reunião de Psicologia” se deu por compreender a importância desse acontecimento como documento representativo do pensamento inicial dos educadores e dos pesquisadores sobre o paradigma construtivista; sobre o regime de verdade que o informava e como foi ressignificado; sob que condições postas pelas relações de poder nos níveis macro e subjetivo, sob quais demandas, a escola e esse saber “se encontraram” e quais os efeitos que produziram sobre as práticas concretas de determinados grupos sociais? Em que momento teve visibilidade a produção do discurso do fracasso escolar na perspectiva da eficácia? O que

⁸⁴⁹ SILVA, Tomaz T. da. As pedagogias “psi” e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 7-13.

“diz” esse saber — levando-se em conta a época em que se tornou equipamento hegemônico no campo educacional?

O discurso construtivista que compõe a série histórica da eficácia não pode ser compreendido como parte de uma suposta origem dos discursos sobre as trajetórias escolares minoritárias das crianças, que juntamente com o discurso do *déficit* cultural predominante na série histórica do planejamento formariam uma unidade, um objeto linear, cujo desdobramento na história e na linguagem representaria a existência de um mesmo objeto, o qual apenas variou no tempo e no espaço e cujas “essências”, últimas, se prestariam à investigação. Esses aparatos devem ser analisados como engrenagens das maquinarias administrativas que produzem e fornecem as técnicas de regulação social; nesse sentido, os discursos que tratam do social distribuídos em diversos campos do saber desempenham um papel fundamental — como no caso específico da série analisada, o discurso construtivista.

Na análise dos arquivos, há descontinuidades e regularidades nos enunciados dos discursos sobre as crianças impossibilitadas de corresponder aos padrões escolares de aprendizagem, quando comparada com a série histórica do planejamento. Uma regularidade diz respeito à relevância dada pelas práticas não-discursivas e para o discurso do fracasso escolar, aos enunciados ligados à infância “anormal” com nuances eugenistas e higienistas.

Se as práticas educativas com seus mecanismos de controle e governo da infância, de acordo com a perspectiva neoliberal do planejamento, eram produzidas e utilizadas segundo uma visão de prevenção — para isso as políticas de educação “compensatória” voltadas para a educação infantil — na contemporaneidade dos discursos da eficácia, a relevância das intervenções sobre as crianças com dificuldades em acompanhar os padrões de aprendizagem estabelecidos pela escola, se dão segundo a perspectiva neoliberal de inserção, com ações extremamente pontuais, instantâneas, e cada vez mais locais, ao estilo que chamei antes de *reality show*. Outra regularidade que se observa nos discursos das duas séries, refere-se à codificação das crianças e de suas experiências envolvendo o mundo escolar a partir dos discursos das pedagogias “psi” e à instituição de uma posição-de-sujeito, ou seja, o lugar de crianças que fracassam na escola.

As descontinuidades relacionam-se às condições de possibilidade da produção desse discurso — agora em outra configuração das relações de poder e dos arranjos políticos, sociais, educacionais etc; em outra perspectiva histórica e lingüística dos discursos sobre a infância; à fabricação de novos equipamentos coletivos de regulação, ordenados por novas

tecnologias de subjetivação⁸⁵⁰ e dispositivos jurídicos, os quais têm servido de suporte para legitimar esse discurso como verdade, estabelecendo novas posições-de-sujeito: na série do planejamento, como “crianças carentes” — pela teoria do *déficit* cultural — e na série da eficácia como “sujeitos autônomos”, pelo discurso construtivista.

Compreendo essas discontinuidades em relação aos enunciados e conceitos, bem como em relação aos saberes que dão suporte a esse discurso, a partir das reflexões trazidas pelos estudos pós-estruturalistas e pela análise de discurso, sobretudo em relação à linguagem; ou seja, de que as formações discursivas não são uniformes, nem formam um sistema homogêneo. Ao contrário, caracterizam-se pela discontinuidade, pela polissemia dos enunciados e dos discursos e pela dispersão em relação aos conceitos que as constroem e embasam. Portanto, quanto às diferenças entre uma e outra série, não se trata apenas de uma substituição de enunciados e conceitos, mas de uma nova ênfase, resultante da aparição de novos objetivos, portanto de novos problemas e de novas tecnologias do eu, como equipamentos de regulação.

Assim, a análise da produção do discurso do fracasso escolar na série histórica da eficácia implica considerar a não existência de uma sua origem primeira, mas analisar esse discurso na perspectiva de que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento da sua volta”, — portanto como outro objeto discursivo, cuja construção está enredada em relações de poder — característica do caráter transitório dos discursos e dos conceitos, efeitos dos nossos modos de dar sentido às coisas do mundo.⁸⁵¹ Discurso que veio a repercutir no cenário das relações de poder, mundial e no Brasil, na teia das contingências políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1980.

6. 1. Cenário político-econômico mundial da retórica e das práticas de globalização e a ordem da eficácia

Adeus utopias das tribos contraculturais que pretendiam acabar com a sociedade de consumo. Bem-vinda vida real, o aqui e agora onde há consumo para todos os gostos. Onde antes a macrobiótica, agora suchi.[...] Onde cigarros, cuidado com a saúde. Onde o rock como atitude contestatória, agora o

⁸⁵⁰ Compreendendo as tecnologias ligadas ao exercício do poder como se referindo a “qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios, espaços orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos”. ROSE, Nikolas. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 26.

⁸⁵¹ BUJES, 2004, p. 5.

rock apenas espetáculo, divertimento. Onde o anonimato do ser humano perdido nas metrópoles, agora o indivíduo de estilo.[...] Onde a Jane Fonda militante, a mesma Jane Fonda vendendo vídeos de ginástica. Onde o engajamento para mudar a sociedade, a simpatia pela causa ecológica. Onde as religiões estabelecidas, misticismos variados [...].⁸⁵²

O prólogo acima é simbólico do contexto que predomina nas sociedades ocidentais capitalistas desde os anos 80 do século XX e assim antecipa o que será a análise a ser realizada neste item, a qual remete ao cenário econômico-político e à arquitetura discursiva hegemônicas a partir dos anos 70 nos países industriais avançados. A década de oitenta configura um movimento que abrange vários aspectos da vida em sociedade, sobretudo no aspecto cultural, possibilitando a criação de um novo ordenamento em relação à determinação de “novos gostos, sensibilidades, comportamentos e desejos [...] consolidando uma subjetividade e cultura emergentes, marcadamente individuais e narcísicas”.⁸⁵³ Relacionado ao aspecto econômico-político, ocorreram mudanças radicais em todo o mundo, as quais redesenharam as configurações do capitalismo contemporâneo. As sociedades que viviam a experiência capitalista vão passar por transformações no sentido da mudança de um modelo de capitalismo fordista-taylorista para o modelo do capitalismo flexível, redefinindo as estruturas da vida social e cultural, as práticas político-econômicas, as relações e formas de poder.

As bipolaridades presentes nas grandes narrativas, sobretudo no positivismo — representado no pensamento político hegemônico do século XX pelo liberalismo — e no materialismo histórico, que serviam de lastro para a produção das teorias e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, bem como para a produção de identidades, foram desconstruídas pelo movimento do real — representado pelas múltiplas tragédias humanas da pobreza, da fome, da exclusão social, que submetem uma massa errante em todo o planeta. Essas metanarrativas já não dão conta de compreender as profundas transformações que se deram nas sociedades e nos diferentes grupos sociais nas últimas décadas. As formas identitárias baseadas naqueles pressupostos estão à deriva.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.⁸⁵⁴

⁸⁵² VEJA ESPECIAL, 1989 *apud* COSTA, 2004, p. 59.

⁸⁵³ COSTA, 2004, p. 7.

⁸⁵⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13.

Essas mudanças macro vão incidir diretamente, ainda que de modo diferenciado para diferentes realidades, na reestruturação da economia em todo o mundo, caracterizando o fenômeno da globalização. A transformação da base material das sociedades capitalistas se dá a partir dos novos “espaços de fluxos”, ou seja, da nova geografia resultante da “compressão tempo-espaço” e dos novos significados e usos que são dados a essas categorias. Mesmo referindo-se substancialmente à economia, as consequências do processo de globalização vão influenciar e delinear as redefinições no campo da cultura, da política e do social — da ciência e tecnologia e da divisão internacional do trabalho — caracterizando um processo de crescente transnacionalização e desterritorialização societal, bem como a formação das “sociedades em rede”;⁸⁵⁵ no aspecto cultural, vai ocorrer um processo de transculturação como consequência do desenvolvimento das tecnologias informacionais.⁸⁵⁶

No campo das subjetividades ocorre um processo de produção de individualidades centradas no eu, consubstanciada na preocupação exacerbada com a auto-realização, com o auto-desenvolvimento e a auto-satisfação, no que diz respeito ao trabalho, ao corpo e às relações interpessoais. A esse respeito, a preocupação ligada à “satisfação do eu passava a ser definida no agora e em âmbito local, pessoal, imediato e não necessariamente através de projetos e utopias modernas que entendiam a sociedade como um projeto inacabado que se devia completar”.⁸⁵⁷ É a era do Prozac prá curar a depressão — e mais recentemente a síndrome do pânico — substitutos pós-modernos da “fossa”, outrora curtida com o pano de fundo das músicas de Roberto Carlos; quando as dores humanas cotidianas passam a ser um problema médico.

Tais mudanças são efeitos da crescente complexificação das sociedades, à qual está circularmente ligada à revolução tecnológica da informação, à crise da acumulação e a uma nova significação do aspecto político. Alguns teóricos têm traduzido esses eventos como parte de um processo que tem secundarizado a questão política nesse contexto de transformação, resultado da “despolitização” do capitalismo pautado no modelo neoliberal, o qual caracteriza-se por ter as regras do mercado como centro — onde tudo se compra e tudo se vende, quando o consumo passa a ser um signo de participação e de inserção.⁸⁵⁸

No capitalismo contemporâneo, a eficácia e transitoriedade do mercado passa a ser a instância reguladora primordial das relações econômicas e da vida social. Em relação às

⁸⁵⁵ CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999a, Vol. I.

⁸⁵⁶ LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁸⁵⁷ COSTA, 2004, p. 68.

⁸⁵⁸ Uma ampla discussão sobre a intervenção da “nova direita” e o discurso neoliberal no campo educacional, ver GENTILLI, Pablo A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

prerrogativas ligadas ao emprego, a tendência tem sido o fortalecimento do capital em detrimento do trabalho, sua flexibilização, com a criação de novos tipos de indústrias distribuídas em todo mundo, criando um mercado de trabalho globalizado; a descentralização das empresas e a crescente desestruturação da organização dos trabalhadores, o que tem intensificado o desemprego e os empregos precários; a diversificação da força de trabalho quanto ao gênero, habilidades, nacionalidade etc; nesse contexto emergem os questionamentos e as práticas que vão caracterizar a descentralidade da classe trabalhadora, provocada em parte, por sua crescente integração ao capitalismo de consumo.

O novo paradigma tecnológico da informação integra o mundo em redes globais de instrumentalidade, influenciando o campo político e as estratégias de busca de poder [...] os sistemas políticos estão mergulhados em uma crise estrutural de legitimidade, e cada vez mais isolados dos cidadãos. Os movimentos sociais tendem a ser fragmentados, locais, com objetivo único e efêmero, encolhidos em seus mundos interiores ou brilhando por apenas um instante em um símbolo da mídia [...] as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias religiosas, étnicas, territoriais, nacionais [...] nestes anos conturbados, onde predominam as alianças provisórias.⁸⁵⁹

Essas transformações possibilitam a fabricação de novas identidades, temática tratada por muitos estudiosos que têm se dedicado a discutir a pós-modernidade.⁸⁶⁰ Esses autores têm destacado o redesenho de múltiplas cartografias nas relações de poder, as quais têm criado novos territórios de identidades a partir de novos elementos, os quais se diferenciam enormemente dos padrões constituídos com o processo inicial de industrialização, quando comparado ao modelo de trabalho dos anos de 1980 imbricado à revolução tecnológica da informação e à crise da acumulação; chamam a atenção para a constituição das sociedades atuais, pautadas em estilos de vida do consumidor e no consumo de massa; sociedades do espetáculo, das identidades fluidas, em devir, esquizofrênicas, onde as crenças

⁸⁵⁹ CASTELLS, 1999a, p. 435.

⁸⁶⁰ Refiro-me à contribuição de CASTELLS, 1999a; _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999b, Vol. 2; _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura; fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999c. Vol. 3; CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998; BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998; _____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999; GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991; DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; SILVA, Tomaz, T. da. *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000g. p. 247-258; _____. *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica*. In: _____. (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 11-22.

e os valores são fragmentados, heterogêneos, dispersos, plurais, nas quais os objetos de consumo passam a ser definidos pela “indústria do desejo abstrato”. Sobre essas transformações, Bauman diz:

Os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.⁸⁶¹

Os processos de mudança, quanto à produção de novas identidades, têm se caracterizado pela descentração do indivíduo moderno e a fragmentação das identidades dos sujeitos pós-modernos, caracterizadas como “abertas, contraditórias e inacabadas”.⁸⁶² A dinâmica social atual retirou dos indivíduos os suportes que lhes possibilitava a construção e vivência de uma identidade estável, previsível: a condição do “eu flutuante e à deriva”, nas palavras de Bauman,⁸⁶³ se aprofunda. A mobilidade dos processos sociais, políticos e econômicos trazidos com o processo de globalização, a reorganização produtiva através da especialização flexível e as descontinuidades das ações antes desenvolvidas nas redes de assistência pública possibilitam, ao nível da sociedade e da sociabilidade, uma desaceleração ou um desinvestimento da responsabilidade dos grupos sociais em relação a seus membros.

Bauman⁸⁶⁴ fala desse cenário como sendo configurado pela privatização total, inextorável e inflexível de todas as preocupações, a qual seria responsável pelo esvaziamento nas sociedades pós-modernas “da crítica sistêmica e da dissensão social radical com potencial revolucionário”. Diz ele: “A mais seminal das privatizações foi a dos problemas humanos e a da responsabilidade por sua solução [...] Na sociedade pós-moderna de consumo, o fracasso redundava em culpa e vergonha, não em protesto político”.⁸⁶⁵ Processo no qual os indivíduos cada vez mais desresponsabilizam o Estado por qualquer aspecto de suas vidas, seja em termos de outorgar-lhe alguma culpa pelos seus fracassos cotidianos, seja no sentido de esperar do Estado solução para seus problemas. Nessa perspectiva, nas sociedades pós-modernas há um crescente desinvestimento político das questões sociais, as quais são traduzidas como questões privadas, como inépcia ou negligência individual.

⁸⁶¹ BAUMAN, 1998, p. 10.

⁸⁶² HALL, 2001.

⁸⁶³ BAUMAN, *op. cit.*, p. 32.

⁸⁶⁴ BAUMAN, 1999.

⁸⁶⁵ *Ibidem*, p. 276.

As escolhas agora são individuais, pautadas a partir do *eu* “na escolha dos valores necessários ao desempenho dos vários papéis sociais, com base num leque de escolhas cada vez mais amplo que a vida social lhes oferece como modelos alternativos de conduta, traçando a partir daí o seu próprio projeto”.⁸⁶⁶ O “preço” pago por essas mudanças e possibilidades postas para o indivíduo pós-moderno é muito bem colocado por Jovchelovitch: “ao negligenciar o espaço público, a sociedade de massas põe o indivíduo no centro do palco, mas, paradoxalmente, para deixá-lo sozinho”.⁸⁶⁷ E, para “as indefinições do eu” aí estão os saberes “psi”; para esses “excluídos globais”, os “inadaptados”, os “consumidores falhos”, resta a fabricação de posições-de-sujeito, ao serem interpelados a assumirem determinadas identidades.

É nesse sentido que se pode falar do lugar de sujeito fracassado produzido pelos discursos jurídicos e das ciências “psi” sobre as crianças “irregulares” nas suas trajetórias escolares, como parte desse contingente órfão do desmonte das redes de solidariedade social pela fé neoliberal na desregulamentação e na privatização:

São contingentes que vagueiam pelo mundo forçando as fronteiras dos países ricos, explodindo em violência nas grandes metrópoles ou “atrapalhando” os planos de desenvolvimento das grandes agências mundiais quando figuram como vetores incômodos na composição dos “índices de estabilidade” que medem expectativas de investimento.⁸⁶⁸

É o movimento de transformação do capitalismo — do industrialismo ao informalismo, da indústria global ao mercado mundial integrado — que vai possibilitar a abertura de novas perspectivas nas relações entre a sociedade e o Estado, quando este passa a ser subtraído em suas funções sociais. Cada vez mais há uma diminuição do tamanho do Estado quanto à sua responsabilização na promoção do bem-estar social e da democracia — enunciados hegemônicos até então — cujo efeito foi a co-existência de riqueza e pobreza, inclusão e exclusão, moderno e arcaico.

Novos movimentos e sujeitos sociais emergem, cujas lutas reivindicatórias vão incorporar elementos do cotidiano imediato. Politicamente, os reclamos por mudanças globais vão sendo pouco a pouco subsumidos por reivindicações setoriais, mediante lutas parciais e locais. O trabalhador do antigo modelo da grande fábrica já não tem mais sentido, nem lugar

⁸⁶⁶ COSTA, 2004, p. 26.

⁸⁶⁷ JOVCHELOVITCH *apud* COSTA, 2004, p. 88.

⁸⁶⁸ FRIDMAN, Luis C. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 85.

em grande parte dos países industrializados que vivem fortemente um processo de mudanças, como o aumento das empresas transnacionais e a desterritorialização de suas diferentes tarefas — agora distribuídas não mais no mesmo espaço e tempo da antiga indústria, mas em todo o mundo. Presencia-se a uma descontinuidade em relação à concepção e às práticas de trabalho do trabalhador integrado, sindicalizado, com uma identidade formada a partir de uma cultura de resistência, o qual passa a sofrer as consequências do desemprego e subemprego, como a precarização de suas condições gerais de vida, agravando ainda mais um cenário predominante nos países pobres — de marginalidade e exclusão social.

A partir dos anos de 1980, o processo de globalização da economia; a intensificação do processo inflacionário; a marginalidade de parcelas crescentes da população, inclusive com o empobrecimento das classes médias; o exacerbamento da retórica e das práticas de governo neoliberais — cujo enunciado do individualismo é tomado como forma de emancipação do homem; da desregulação do mercado de trabalho são fatores que vêm a agravar ainda mais um cenário de vulnerabilidade social trazendo graves consequências para a educação, pois as exigências colocadas pelo mundo do trabalho definem um novo perfil de trabalhador distante da formação proporcionada pela escola da maioria, aprofundando ainda mais os processos excludentes.

Os discursos e as práticas sociais articulados sob as bases do paradigma neoliberal passam a atuar em todos os ângulos da vida das sociedades que o experienciam: assim, estão circularmente ligados, mesmo que de forma não-calculada, à produção de novas relações de poder e a produção de novos discursos e práticas não-discursivas, operacionalizados a partir da redefinição e de novos significados dos campos social, político e pessoal. Nesse movimento são utilizadas estratégias de significação e representação com o objetivo de fazer emergir na sociedade uma visão e um ambiente politicamente favoráveis ao neoliberalismo: “[...] uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais pode-se nomear a sociedade e o mundo”.⁸⁶⁹

Nesse cenário de mudanças, a aquisição do saber está desatrelada da formação do espírito, e mesmo da pessoa, segundo Lyotard; cada vez mais, o próprio conhecimento e o processo de sua produção, no que esta envolve de relação entre produtores e consumidores, ou seja, em relação à sua transmissão tendem a assumir a forma que os produtores e os consumidores têm em relação à mercadoria — a forma valor. “O saber é e será produzido para ser ven-

⁸⁶⁹ SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 16.

dido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu “valor de uso”,⁸⁷⁰ intensificando tanto os processos de trabalho como a rapidez da desqualificação, gerando uma demanda nomeada por alguns autores como a “tirania da competência múltipla”, cujo padrão de exigência em relação aos recursos humanos produz de antemão um nivelamento por cima dos indivíduos.

Desse modo, as expectativas em relação ao trabalhador pressupõem critérios de formação na qual deverão estar presentes a capacidade de produzir, criticar, processar, transformar e comunicar informações; o desenvolvimento do raciocínio abstrato; o domínio dos fundamentos da ciência e dos códigos verbais; a criatividade e capacidade de adaptação à novas situações, ou seja, a ressignificação de enunciados e códigos e a criação de outros, como também a imposição de novos desafios no campo educacional, seja no que diz respeito aos conteúdos curriculares, seja em relação às práticas pedagógicas que são desenvolvidas na escola.

As transformações no mundo do trabalho globalizado e as demandas por mais e levadas e sofisticadas qualificações, já vêm ocasionando em países mais ricos e em alguns setores específicos da economia e do emprego, uma elevação do nível de qualificação dos desempregados, sem, no entanto corresponder a uma diminuição do desemprego, caracterizando o que Robert Castel chama de “não-empregabilidade dos qualificados”.⁸⁷¹ Nesse contexto, são significativos os percentuais de trabalhadores — a maioria jovens — com contrato temporário de trabalho, o que tem trazido um aumento das desigualdades sociais, com consequências desagregadoras em vários aspectos da vida dos indivíduos. Sobre esse aspecto assim refere-se Sennett: “o discurso da nova economia política ataca o estado assistencial e trata seus dependentes com a desconfiança de que são parasitas sociais, mais do que desvalidos de fato”.⁸⁷²

O descentramento do modelo de Estado de bem-estar e intervencionista — prerrogativa que lhe garantia legitimidade e o desenvolvimento de ações de caráter assistencial destinadas a arrefecer as desigualdades sociais — faz com que suas ações se realizem de modo substantivamente diferentes daquelas da “sociedade salarial”, passando de “políticas de integração” para “políticas de inserção”. A mudança do papel do Estado de provedor de serviços sociais e regulador do mercado para mediador das relações e dos conflitos sociais ocorre, segundo alguns

⁸⁷⁰ LYOTARD, 1988, p. 5.

⁸⁷¹ CASTEL, 1998, p. 513.

⁸⁷² SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999, p.167.

estudiosos da questão, a partir da década de setenta com o choque do petróleo e a crise financeira do Estado. No modelo neoliberal a “intervenção” é cada vez menos de “seguridade social” — portanto, universal, homogeneizadora e integradora — e mais de “ajuda social”, onde a centralidade não é mais o trabalho-desemprego, mas a precariedade do trabalho.⁸⁷³

Predomina na retórica e nas práticas do neoliberalismo a fetichização e apanágio do privado como elemento do mercado livre, a crença na eficiência da competição e a veiculação de bipolaridades envolvendo o setor público e o privado, recaindo sempre sobre os primeiros conotações negativas. A consequência disso tem sido uma crescente desvalorização do público e do estatal, cujas atividades são vistas como “improdutivas”, “ineficientes” e “anti-econômicas”; contrariamente, ao setor privado é atribuído qualitativos ligados aos enunciados de “eficiência”, “produtividade” e “anti-burocracia”, elementos essenciais, segundo a perspectiva neoliberal, ao processo de transformação social e às novas demandas do mundo moderno.⁸⁷⁴ Esse contexto das relações de poder com sua retórica e práticas globalizantes vivido nas sociedades ocidentais capitalistas ao nível mundial é reproduzido — com diferenças que singularizam experiências culturais diversas — no cenário brasileiro.

6. 2. Relações de poder, globalização e educação no Brasil dos anos 1980

Nas duas últimas décadas do século XX, as transformações político-econômicas ocorridas no contexto mundial tiveram profundas repercussões na América Latina e no Brasil. Os anos de 1980 são considerados por alguns estudiosos como um tempo de grandes mudanças ao nível político, econômico, social e cultural no Brasil, sobretudo em relação às consequências da agudização do processo de globalização iniciados na década de setenta em todo mundo, como já tratado anteriormente. No campo político, a “ressaca” nacional após 21 anos de governo militar, mas também momento de esperanças, quando se buscava resgatar as utopias que tinham ajudado a suportar anos de angústias, inseguranças em todos os aspectos da vida social, e reinício do que se acreditava ser o começo de um novo tempo.

⁸⁷³ CASTELLS, 1999b.

⁸⁷⁴ ENGUITA, Mariano, F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999c; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: _____. *Idem*, 1999c.

No âmbito das relações da vida privada, sob os efeitos dessas mudanças, novos processos são desencadeados envolvendo uma multiplicidade de aspectos da vida das pessoas, produzindo subjetividades plurais: é o início de um processo no qual começa a “desaparecer os últimos vestígios de uma linha que separava o espaço público da esfera íntima da vida privada”.⁸⁷⁵ Quando as subjetividades passam a ser cada vez mais produzidas pelos meios de comunicação de massa e pelo mercado e não mais no âmbito restrito da família e da comunidade. Foram os “sobreviventes” desse tempo de esperança que deram o “mote” para as transformações que vieram a ocorrer, mesmo ainda sob o medo e a desesperança, trazendo para as ruas diversas categorias sociais sem qualquer tradição anterior de mobilização em movimentos políticos.

Desde o início dos anos de 1980 vem se delineando nos discursos e nas práticas no campo da educação algumas categorias do pensamento neoliberal, consubstanciado, sobretudo pela retórica da “qualidade total”,⁸⁷⁶ na qual predominam enunciados relacionados à uma “clientela” e à definição de objetivos e de métodos educacionais referenciados em supostas necessidades e desejos dos “consumidores”.⁸⁷⁷ Em todas as áreas hoje e para todos os níveis de ensino, “cabe” uma intervenção da qualidade total. Nos cursos de graduação e pós-graduação, com as recentes reestruturações dos currículos, foram significativos os argumentos e conteúdos propostos envolvendo enunciados da qualidade total — como se, por si só, esta categoria trouxesse colada a si, um significado que lhe fosse inerente.

É no cenário dos discursos e das práticas políticas neoliberais que a escola ou o campo educacional mais amplo, passam a ser dominados pelas pedagogias “psi”. Essa foi uma tendência observada em nível mundial, e, inclusive, em regimes políticos bastante diferentes. No caso da narrativa construtivista — discurso escolhido pela sua hegemonia na série histórica da eficácia — interessa compreender as condições de possibilidade de sua emergência no campo educacional brasileiro; como foi distribuída e como tem circulado; que arranjos ajudou a promover, a partir da combinação de elementos sociais, políticos, econômicos, lingüísticos e jurídicos, entre outros, os quais possibilitaram a produção e legitimação de novos discursos e de novas práticas, as quais tomam como foco o fracasso escolar.

⁸⁷⁵ COSTA, 2004, p. 9.

⁸⁷⁶ No Brasil tem se destacado a produção de Cozete Ramos, a qual tem tido grande participação em eventos geralmente patrocinados por *pools* formados por empresas privadas e instituições governamentais, ambas em uma multiplicidade de áreas. No que se refere especificamente à educação, sua contribuição foi significativa, sobretudo na década de setenta, quando publicou vários trabalhos tratando de “Engenharia da Instrução”.

⁸⁷⁷ Ver a esse respeito GENTILLI, Pablo A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

O aumento dessas produções, ou melhor, dizendo, sua funcionalidade aparece consubstanciada fortemente nos programas de orientação neoliberal — chamados de programas de inserção — das políticas públicas estatais implementadas no campo educacional. No que se refere aos campos de saber e às práticas discursivas e não-discursivas por estes produzidas, vê-se através dos arquivos que as ferramentas conceituais fabricadas pelo construtivismo em suas diferentes versões — e mais recentemente pela psicopedagogia, a qual inclusive toma esse paradigma como um de seus suportes teóricos de legitimação (os outros são as orientações analíticas freudianas e as teorias críticas) e menos intensamente pela psicanálise — têm delineado e orientado as políticas públicas e as práticas e as estratégias que dão ossatura ao fazer pedagógico no espaço escolar.

Nesse sentido, com o fim da forma de poder representado pela governamentalidade estatal militar, inicia-se um processo de mobilização reivindicatório por parte dos movimentos sociais, como representações estudantis, sindicatos, educadores e partidos políticos progressistas etc, em torno de questões relacionadas à construção de novas formas de intervenção no processo educativo escolar possibilitando a realização de uma “educação de qualidade”. A qualidade pressuposta e presente nas enunciações discursivas desses sujeitos estava atrelada ao exercício da cidadania ativa e à minimização dos índices de exclusão social, política e cultural a que estava submetida grande parte das populações pobres, urbanas e rurais.

Essas novas práticas de exercício das relações de poder possibilitaram o ressurgimento no campo educacional, dos discursos vinculados aos movimentos de esquerda do país e às teorias críticas, com novos enunciados relacionados à “autonomia da escola”, à “participação”, à “autogestão”, os quais buscavam articular as novas demandas políticas da sociedade à educação. Apropriados pelo léxico do discurso neoliberal, então predominante e rearticulados à retórica da “descentralização” “produtividade”, “eficiência”, “decisão partilhada”, “qualidade”, entre outros, esses enunciados passam a ser incorporados aos debates e às práticas definidos na agenda estatal da política educacional.

É assim que, a preocupação com os índices perversos de reprovação e evasão nas séries iniciais vem a ser um dos itens da agenda da Nova República, cuja celebração inicial correspondia às expectativas da sociedade na sua luta por liberdade, justiça e participação democrática. Contudo, a pungente euforia trazida com essas mudanças nas relações de poder político entre o Estado e a sociedade não foram suficientes para viabilizar as mudanças profundas reclamadas pela sociedade, e, inclusive superar as medidas tomadas pelos sucessivos governos pós-militares nos setores das políticas públicas em educação, implementadas para dar conta da “ineficiência do ensino”, as quais continuavam subordinadas às expectativas e

exigências das agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial, BID, FMI, BIRD, OIT, cujas políticas de intervenção nos países pobres, até hoje pressupõem e exigem índices comprovados de eficácia.

A análise desse momento de mudanças significativas no campo educacional não pode prescindir de dois elementos fundamentais: primeiro, sua leitura e localização no processo de globalização presente em todos os setores da vida social. Politicamente, esse processo aparece nas ações das elites responsáveis pelo governo político-administrativo do país, as quais rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal de governo. E em segundo lugar, há que se considerar as mudanças em relação a um poder estatal cada vez mais suprimido nas questões de bem-estar social, onde o mote da vida social é o mercado.

As relações de poder, redefinidas a partir das mudanças nas formas de organização do trabalho — flexibilizado e precarizado — e das transformações no padrão tecnológico possibilitam que as desigualdades sociais do passado que ainda persistam fossem “sobrepostas por clivagens e diferenciações que afetam ordenamentos sociais, redefinindo as relações entre economia e sociedade, desfazendo a eficácia possível (ou esperada) de fórmulas políticas conhecidas”.⁸⁷⁸ As conseqüências desse processo foram sucessivas crises que inviabilizaram projetos, desorganizaram a vida das pessoas, não apontando qualquer perspectiva de futuro, impossibilitando uma massa de jovens a vislumbrarem alguma chance de organizar suas vidas a partir do engajamento no mercado de trabalho.

Literatura recente sobre a educação brasileira⁸⁷⁹ tem discutido as transformações articuladas pelo léxico neoliberal, responsável pela produção de valores, novos conceitos, representações e imagens dentro da ética do mercado e do livre consumo. Assim, no imaginário individual e social alguns princípios como “democracia”, “autonomia”, “cidadania”, “educação pública”, entre outros, a partir dos quais se pensava as questões sociais foram ressignificados e reconstruídos nas novas configurações das relações de poder dando um novo ordenamento à produção das novas práticas sociais, dos novos discursos jurídicos e pedagógicos e dos novos sujeitos sociais.

No contexto de hegemonia do discurso neoliberal, a centralidade são as enunciações da “competência”, presente na construção dos discursos e das práticas educacionais, bem como das crenças na escola como elemento equalizador das diferenças sociais. Na escola, a visibili-

⁸⁷⁸ TELLES, Vera S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001, p. 91.

⁸⁷⁹ SILVA, 1999a; GENTILI & SILVA, 1999; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1999b.

dade da falácia idealista da competência se dá através dos mitos do “dom” e do “mérito”, redefinindo as visões sobre os alunos em relação ao “fracasso” e ao “sucesso” escolar, caracterizando o que Pierre Bourdieu chama de “racismo da inteligência”.

Os enunciados centrais que articulam o discurso neoliberal são deslocados para o campo educacional através de duas estratégias discursivas: o discurso da qualidade e o discurso que articula o universo educacional ao universo do trabalho — os quais servem de parâmetros para a avaliação da eficácia da educação.⁸⁸⁰ Os discursos que enfatizam a importância dos padrões de “qualidade” da educação surgem no momento de crise do enunciado da “democratização”, com o fim do período da governamentalidade militar na América Latina,⁸⁸¹ como uma estratégia da “nova direita”. O “discurso da qualidade” compreende a educação como uma propriedade e não um direito, e como tal, restrita àqueles (poucos) que têm acesso ao mercado dos bens educacionais, estimulando a competição — princípio fundamental da regulação do mercado em todos os campos.⁸⁸²

Quanto aos enunciados da “integração do universo do trabalho e do universo educacional”, a visão dos discursos que os veiculam é de que, como o emprego, a educação não se constitui em um direito — e assim está sujeito à regulação dos mercados. Segundo a compreensão neoliberal, a educação escolar, como propriedade é adquirida “(se compra e se vende) no mercado dos bens educacionais e serve, enquanto propriedade possuída, para competir no mercado dos postos de trabalho — que definem a renda das pessoas também enquanto direito de propriedade”.⁸⁸³

A corporificação dessas estratégias envolve a consideração das formas de produção e de regulação social consubstanciadas no papel do governo estatal e dos sistemas de governo a ele relacionados;⁸⁸⁴ no presente caso, o papel desempenhado por instituições financeiras internacionais, as quais intervêm nos países pobres — como já tratado anteriormente, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) — e cujas práticas políticas determinam de antemão as expectativas em relação aos padrões de desenvolvimento. Estes padrões referenciam parâmetros

⁸⁸⁰ SILVA, 1999a.

⁸⁸¹ GENTILI & SILVA, 1999.

⁸⁸² SILVA, 1999a.

⁸⁸³ FRIGOTTO, 1999c, p. 38.

⁸⁸⁴ Uma discussão importante sobre o papel do Estado como forma de regulação encontra-se em POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998 e, p. 95-142; _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000i, p. 173-210.

como a privatização e a redução dos gastos públicos, aí incluídas as diversas políticas públicas, inclusive e, principalmente os projetos e programas no campo educacional.

A consequência dessas configurações do poder é o seu transbordamento nas políticas educacionais desde o primeiro momento da “Nova República”, perpassando os governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e, de forma mais contundente, no governo de Fernando Henrique Cardoso. As transformações nas cartografias políticas, sociais e educacionais que caracterizaram a governamentalização desses governos estavam ligadas às mudanças no cenário dos jogos e das alianças de poder; da forma como a educação foi significada; e, sobretudo como os discursos “psi” e pedagógicos se estabeleceram nesse cenário de transformação em diversos aspectos da vida em sociedade, como dispositivos fundamentais para os agenciamentos de subjetivação.

No que se refere, especificamente ao campo educacional, a hegemonia do saber construtivista, na época percebido pelos governantes e pelos educadores como verdade capaz de mudar a realidade da educação. Inclusive, porque o discurso do fracasso escolar produzido na década de oitenta tem uma visibilidade maior através dos dispositivos de governo representados pelas produções acadêmicas, (na forma de Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, livros, artigos etc) e dos discursos jurídicos, (representados pelos programas e projetos educacionais implementados pelas instâncias políticas de governo), mais do que através da prática escolar diretamente — isso veio a ocorrer mais recentemente.

Os discursos sobre a infância escolar “irregular” significada como fracasso escolar e o desenvolvimento de práticas não-discursivas para saná-lo, fazem parte de um sistema maior de regulação da subjetivação, no qual estão incluídos os programas antes denominados de programas de “educação compensatória” — na série do planejamento e agora de programas de “inclusão”. Toda a sua argumentação discursiva está enredada em significados nos quais o desenvolvimento dessas crianças é apresentado como o negativo de uma fotografia, um “ainda não”, um texto inacabado ou desfigurado do que se considera um desenvolvimento “normal”.

Nesse sentido, foi fundamental a criação durante esses diferentes governos dos “tempos de transição”, de sistemas de regulação representados por documentos jurídicos, muitos dos quais produzidos a partir de eventos internacionais voltados para a uniformização das políticas e dos programas educacionais nos países pobres — ou, talvez seria melhor dizer, países comprometidos com os credores internacionais, — cujas enunciações dão visibilidade a uma tendência política mais ampla, característica do neoliberalismo, qual seja, a autonomiza-

ção da sociedade e a operacionalização das estratégias da “nova direita”⁸⁸⁵; o discurso e a retórica neoliberal possibilitou naquele momento, o ordenamento de um *modus educandi* para todos os recantos do mundo, tendo como suporte teórico os discursos e as práticas pedagógicas “psi” construtivistas.

Durante o período que compreendeu a governamentalidade chamada de “Nova República”, os inúmeros equipamentos jurídicos de governo da educação, utilizavam-se de uma retórica que reiterava e deslocava para o campo educacional, enunciados neoliberais. É importante destacar que, apesar da continuidade desses enunciados nas formas de governamentalidade sobre a população, e, sobretudo sobre a educação escolar, para os diferentes governos — quanto às formas de regulação utilizadas e os equipamentos produzidos para dar conta da educabilidade dos sujeitos escolares — em todos os dispositivos jurídicos criados por esses governos, observam-se diferenças de nuances significativas quanto à ênfase dispensada aos mesmos; contudo, o que unificava os discursos jurídicos, ou a regularidade entre eles se dava ao atrelarem a eficácia das políticas públicas em educação à inserção do país no mercado globalizado.

Durante o período de governo de Sarney, os dispositivos jurídicos no campo da educação,⁸⁸⁶ tinham como enunciados a “flexibilidade”, a “operacionalidade”, a “mobilidade social”, a “articulação entre governo e sociedade” etc, dando visibilidade aos problemas educacionais como resultante da “falta de consciência nacional sobre a importância político-social da educação”; nesse sentido, apelavam para a necessidade de se estimular a “consciência nacional” de modo a garantir a “melhoria da produtividade da educação básica”.⁸⁸⁷

São enunciados que, mesmo timidamente dão relevância aos aspectos da agenda internacional em relação aos processos econômicos sob a ordem neoliberal, como os enunciados ligados à “flexibilização”, à “gestão participativa”, ao “crescimento econômico”, ao “combate à pobreza”, à necessidade de reformas e à “retomada do desenvolvimento”; são propostas ligadas ao desenvolvimento social, as quais dão visibilidade à elasticidade das vagas nas escolas e à garantia da permanência dos alunos na escola no ensino fundamental, e nas quais a sociedade é solicitada a participar como gestora do público. Principalmente se intensificam os programas internacionais de cooperação com os países pobres e em desenvolvi-

⁸⁸⁵ Sobre esse aspecto ver: GENTILI & SILVA, 1999.

⁸⁸⁶ Os dispositivos de governo da educação criados nesse período foram: *Educação para todos: caminhos para mudança* (BRASIL. MEC. Brasília, ago./1985) e o *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: 1986-89* (BRASIL. MEC. Brasília, jun./1986). Outro dispositivo jurídico de importância para as mudanças que se processariam no campo da educação foi a Constituição de 1988, a qual continha o capítulo mais longo sobre a educação de todas as constituições brasileiras; os enunciados de seus artigos davam visibilidade a educação como “direito público subjetivo”, a “gestão democrática do ensino público”, bem como a responsabilidade do Estado em relação às questões ligadas ao público e ao privado.

⁸⁸⁷ BRASIL. MEC., 1985, p. 5-9.

to,⁸⁸⁸ sobretudo àqueles implementados pelo UNICEF — voltados à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; à reestruturação dos currículos do Ensino Básico; à formação do corpo docente; à criação de mecanismos de avaliação da eficácia da educação nos diferentes níveis de ensino etc.

A veiculação desses enunciados neoliberais no campo da educação, nos anos do governo Sarney coincide com o início dos debates entre construtivistas de todos os recantos do país, tratando das condições da aprendizagem das crianças pertencentes às camadas populares.⁸⁸⁹ Considero relevante destacar que, durante os anos dos governos da Nova República, as pedagogias de orientação “psi” proliferaram no país, quando nos Estados e Municípios teve início um processo de mudança na organização da Educação Básica, sobretudo no nível Fundamental, com o fim da seriação e o estabelecimento da organização do ensino através dos Ciclos Básicos.⁸⁹⁰ Contudo, a emergência do discurso construtivista nas escolas brasileiras será discutida de modo mais detalhado ainda neste Capítulo.

Quanto à formulação de políticas educacionais, não se pode dizer que houve inovações no período de transição em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista quanto o período autoritário. Houve, sim, continuidades e descontinuidades no que se refere ao populismo e ao autoritarismo, bem como o deslocamento de uma fase tecnocrática de formulação de planos para outra, de pulverização dos recursos travestida de descentralização;⁸⁹¹ percebe-se também uma continuidade entre as agendas que vão se colocando em cena — em relação às mudanças propostas e implementadas no campo educacional — e os

⁸⁸⁸ Outras estratégias operacionalizadas para viabilizar as políticas educacionais em cooperação internacional foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e o *Encontro Mundial de Cúpula pela Criança*, realizados em Nova Iorque em 1990, as quais reiteram as diretrizes da *Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe*, realizada em 1979 no México; essas diretrizes reclamavam um novo ordenamento para a educação no sentido de melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos, através da garantia da “educação como direito”; uma “orientação centrada na criança” e concebida numa “abordagem integrada” (VIEIRA, Sofia L. *Política educacional em tempos de transição* (1985-1995). Brasília: Plano, 2000).

⁸⁸⁹ O motivo da mobilização inicial dos construtivistas foi discutir um artigo publicado por Maria Helena Souza Patto intitulado: “A criança Marginalizada para os Piagetianos Brasileiros: Deficiente ou não?”. A centralidade das discussões se deu em torno da questão da origem dos *déficits cognitivos* das crianças — se estes se constituíam em um efeito do *déficit* ou da *diferença* cultural das camadas populares. Foi também nesse período — 1989 — que aconteceu o *Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento* e a *XVI Reunião de Psicologia*, organizados pela *International Society for the Study of Behavioral Development*, ocorrido em Recife, Pernambuco — onde se encontra um dos mais importantes grupos de piagetianos do Brasil, na Universidade Federal de Pernambuco — na qual existe curso de graduação e de pós-graduação ao nível de Mestrado e Doutorado em Psicologia Cognitiva. O documento que compõe os ANAIS desse evento será o arquivo por mim utilizado para fazer uma análise dos discursos construtivistas ainda neste Capítulo.

⁸⁹⁰ Essas mudanças tiveram início com os governos de esquerda petistas, sobretudo nos Municípios, como foi o caso de São Paulo na gestão da prefeita Luísa Erundina, tendo se estendido rapidamente para outros Estados do Sudeste e Sul, no caso, respectivamente Rio de Janeiro e Porto Alegre, e para outros municípios pequenos em Estados nordestinos — como no caso do Ceará, com a experiência no Município de Icapuí.

⁸⁹¹ KUENZER, Acácia Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Z. et al. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

compromissos internacionais firmados pelo poder e governo estatal brasileiro.

O período de governo de Fernando Collor, chamada de “Brasil Novo”,⁸⁹² é signo de um tempo de desencanto e vazio. O desencantamento não era apenas local, mas mundial, resultado das mudanças ocorridas no Leste Europeu, com a queda do muro de Berlin e a *Glasnost* na União Soviética; ou seja, com a ruptura das experiências socialistas que ajudaram a construir muitas utopias de transformação da sociedade.

Collor vem a preencher o sentimento de vazio e desencanto com sua performance estético-política baseada na força e energia, [...] na virilidade de um corpo jovem, saudável, atlético, canalizando anseios e traumas e incentivando fantasias eróticas em torno de um herói salvador e vingador, capaz de despertar identificações e projeções, além da promessa de salvação nacional.⁸⁹³

Ao nível nacional, o desencanto e vazio estavam associados à procura de um mito perdido, como foi significado para a maioria da sociedade, a morte de Tancredo Neves, quando um candidato desconhecido, de um partido também desconhecido e sem qualquer expressão nacional — o PRN — faz uma campanha política completamente articulada ao poder midiático e é eleito, derrotando o mito da esquerda, do trabalhador que vem redimir as massas do sofrimento e da penúria social. A leitura desse período da história da política brasileira pode ser feita como de um tempo de transição entre os discursos políticos tradicionais e os discursos da eficácia, dentro de um novo modelo de internacionalização da economia, de acordo com o paradigma neoliberal-modernizante e seus enunciados relacionados às idéias de “modernidade”, “equidade”, “eficiência”, “qualidade”, “competitividade”; uma “educação para a Modernidade: promoção humanística, científica e tecnológica”, envolvendo a “alocação e gerência de recursos” por parte da comunidade. Assim é que no “Programa Setorial” lê-se:

O sistema educacional brasileiro, apesar de ter alcançado significativas taxas de expansão quantitativa, encontra-se bem distante dos padrões requeridos por uma nação moderna [...] A “competitividade”, a “eficiência” e a criatividade da população como um todo são, agora, indispensáveis.⁸⁹⁴

Eram discursos articulados em novos jogos de poder e governo, que tinham como foco a “redução das desigualdades sociais”. É no governo de Collor que os discursos jurídicos

⁸⁹² Para saber mais sobre o período de governo Collor, ver: NEVES, Lúcia M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

⁸⁹³ COSTA, 2004, p.184 e 297.

⁸⁹⁴ BRASIL. MEC, 1990, p. 19-20 (grifos meus).

vão dar acentuada relevância à necessidade de reforma do Estado — iniciada timidamente com Sarney — traduzida pelo discurso neoliberal como a diminuição da sua abrangência intervencionista na sociedade. Na prática, essas propostas viabilizaram o início da política de privatização e de subtração dos quadros de pessoal e do patrimônio público, tendo em vista “colocar o Brasil no quadro internacional de competitividade dos mercados globalizados”.

Produz-se um deslocamento no campo educacional em relação às (novas) atribuições de sentido dado aos enunciados da “privatização” e da “descentralização”, agora retomados com os enunciados de “maior eficiência” e de “democratização”. A educação passa a ser o centro do planejamento das políticas governamentais durante esse governo e foco das estratégias de desenvolvimento, inaugurando uma fase da política de *marketing* na educação espetáculo — como foi uma característica da produção do candidato e depois do Presidente Collor, de grande utilização da mídia.⁸⁹⁵

Em que pesem as metáforas e a retórica ufanista de Collor, pronunciadas na primeira pessoa e inquirindo e responsabilizando seus interlocutores e interlocutoras a “vestirem a camisa do Brasil”, suas estratégias de governo não apontam qualquer transformação da situação em que se encontrava a educação naquele momento, no sentido de apresentar alternativas inovadoras,⁸⁹⁶ mesmo reconhecendo como obrigação da União “um papel equalizador” de modo a “contribuir com a redução das extremas desigualdades regionais encontradas no país”. Assim, é que Collor coloca a educação ao lado da indústria, da agricultura, da infra-estrutura econômica, da ciência e da tecnologia e do capital estrangeiro, como um dos elementos importantes para a “reestruturação competitiva”, sempre tendo como horizonte “a modernização produtiva da economia brasileira”,⁸⁹⁷ enfatizando as aprendizagens voltadas para a formação de competências técnicas.

Os discursos e as práticas educacionais passam a ser codificadas segundo enunciados ligados não somente à qualidade, mas à eficiência: “Não basta à política educacional fazer bem. É preciso fazer com eficiência numa perspectiva de que sejam atendidas as neces-

⁸⁹⁵ As políticas traçadas para a educação foram formuladas através de dispositivos como: o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação* — 1991-1995. (BRASIL. MEC. Brasília: Dezembro/1990); o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC) (BRASIL. MEC. SENE. Brasília: 1991) e o programa *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. (PRESIDENTE. Brasília: 1991). Mesmo não tendo sido o resultado de agenciamentos do campo educacional, no início do governo Collor, em 1990 é aprovado um equipamento coletivo da infância, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* — o qual possibilitou a criação e organização de novas instituições e a produção de novos discursos acadêmicos e jurídicos sobre a criança e o adolescente (VIEIRA, 2000).

⁸⁹⁶ BRASIL, 1990, p. 109. Nesse sentido, como parte do Programa Setorial da Ação na Área de Educação”, apenas estava previsto a criação de Escolas Ecológicas de 1º e 2º graus e a revisão curricular.

⁸⁹⁷ *Ibidem*, 2000.

sidades que se colocam entre os desiguais”.⁸⁹⁸ Percebe-se uma contradição nos discursos e nas práticas para viabilizá-los no campo educacional, pois, ao mesmo tempo em que estes seguem um ordenamento mais amplo, ou seja, de um projeto nacional para “mudar a fisionomia do país, de modo a integrá-lo de vez no mundo globalizado e moderno”, na prática não apresentam condições de viabilizar a educação no contexto da competitividade e da internacionalização da economia que defendem.

Com o governo de Itamar Franco, emergem novos enunciados e equipamentos de governo da educação,⁸⁹⁹ antes ausentes nos discursos e nas práticas dos governos da Nova República, como a implementação dos sistemas de avaliação da educação escolar, de modo a acompanhar o “desempenho das estruturas e processos da educação básica” e a relevância atribuída à necessidade de construção “democrática e participativa” do projeto pedagógico das escolas, a partir da “gestão compartilhada” — essenciais para a definição de “padrões mínimos de qualidade para a escola” e “aperfeiçoamento da gestão” e da “avaliação pedagógica”.

Nas *Diretrizes*, aparecem os enunciados da eficácia, da “descentralização” e os encaminhamentos para um projeto nacional de desenvolvimento como “missão precípua do Estado moderno”, de modo a garantir um “crescimento com eficiência, equidade e liberdade” – um Brasil “economicamente mais eficiente, socialmente mais justo e politicamente mais livre. A educação aparece como “eixo básico da estratégia social”, com um papel fundamental: o de “instrumento de promoção social e uma condição básica para o aperfeiçoamento do processo político”; e, na sua articulação com a ciência e a tecnologia, um instrumento capaz de garantir a “melhoria da qualidade de recursos humanos para atender às exigências do novo paradigma de desenvolvimento da atualidade”.⁹⁰⁰ São, portanto políticas públicas, cujos projetos e programas estão voltados para a adaptação do sistema educacional às exigências de um estilo de “desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo”.⁹⁰¹ Esse cenário de configuração de novas cartografias nas relações de poder tem

⁸⁹⁸ BRASIL, 1990, p. 109.

⁸⁹⁹ Três dispositivos representativos do campo educacional e que compunham a ossatura do governo de Itamar Franco foram: as *Diretrizes de Ação Governamental* (SEPLAN/ Ministério da Fazenda. Brasília: 1993), mais abrangente; no campo mais estritamente educacional, as *Linhas Programáticas da Educação Brasileira* (BRASIL.MEC. Brasília: 1993) e *Educação no Brasil: situação e perspectivas*. (BRASIL. MEC, Brasília: ABC, 1993); ainda no período de governo de Itamar dois acontecimentos, efeitos das relações de poder que se estabeleciam naquele momento foram marcantes: o plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo e a criação do Plano Real.

⁹⁰⁰ BRASIL. MEC, 1993, p. 11-12.

⁹⁰¹ Esse discurso estava presente no *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL. MEC. Brasília: 1993). O Plano resultou dos compromissos internacionais firmados por ocasião da *Conferência de Educação para Todos*, realizada na Tailândia em março de 1990 e assumidos pelo Brasil e foi instituído como referencial para as ações a serem implementadas na educação fundamental nos municípios, Estados, instituições e entidades, públicas ou privadas

como efeito a produção de novos códigos que redefinem a função da educação escolar, seus objetivos e a organização escolar.

Antes desse momento de configuração de novas relações de poder, que institui a Nova República e da hegemonia da retórica da globalização, nunca se ouviu falar tanto em “participação”, “gestão partilhada”, “cidadania”, “eqüidade”, “qualidade”,⁹⁰² “planejamento participativo”, “pedagogia da qualidade”, “projeto político-pedagógico” etc. Esses enunciados da retórica neoliberal ordenam a produção de novos discursos, novas práticas e de novos sujeitos no campo educacional, efeito do novo ordenamento capitalista, o qual passa a reorientar os sistemas e modos de regulação, agora voltados para a auto-regulação e o auto-governo.

Todas essas condições postas pelas relações de poder e governo num sentido macro, e seus efeitos sobre a educação são enormemente ampliadas no período da governamentalização de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, percebe-se uma continuidade da política econômica estabelecida desde os anos 90, sobretudo no que se refere à abertura às exportações e à privatização de grandes empresas gerenciadas pelo Estado, prerrogativas segundo compreensão da época, “para a inserção do Brasil no cenário da economia e do mundo globalizado”. A forma de governo da educação estabelecida por FHC se constitui parcialmente em uma continuidade em relação às políticas anteriores em alguns aspectos, como sua ligação com as enunciações da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e de algumas idéias e discursos antecipados por seus antecessores no governo.⁹⁰³

Uma das questões fundamentais de serem tratadas no contexto da presente discussão é a tendência crescente a partir já do governo do presidente Fernando Collor, mas de modo mais contundente e explícito no governo de Fernando Henrique Cardoso, da transformação do público em privado, a partir de uma política de reforma do Estado.⁹⁰⁴ As reformas propostas pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) para o Estado definem algumas mudanças na estrutura e organização da educação, ao incluí-la no rol das “atividades não-exclusivas do Estado e competitivas, propriedade pública não-estatal e organização social”. Observa-se na época, uma crescente transformação da educação, sob uma

⁹⁰² A qualidade compreendia os aspectos físicos escolares; às estratégias (“eficazes”) de ensino; ao desempenho do corpo docente e aos livros didáticos.

⁹⁰³ VIEIRA, 2000.

⁹⁰⁴ SILVA JÚNIOR, José. R. & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces do ensino superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001; CHAMBOULEYRON, I. (Org.). *Mais vagas com qualidade: o desafio do ensino superior no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2001. Esta reforma, originária do MARE, segue orientação das diretrizes dos organismos multilaterais, os quais exigem dos países dependentes de seus empréstimos, uma política ampla de busca de “equilíbrio orçamentário”. O que significa dizer, reduzir os gastos públicos no setor de serviços, abertura comercial, liberalização financeira (com o ingresso de capital estrangeiro), privatização das empresas e dos serviços públicos, entre eles os de educação e saúde.

base política da globalização, quando as políticas públicas voltadas para esse campo são significadas como políticas de inserção ou “políticas compensatórias”.⁹⁰⁵

Produzido durante a campanha presidencial, como proposta de governo, o documento “Mãos à obra” tem seus enunciados voltados para a “descentralização” — em relação às atribuições de governo e regulação do Poder Público nas suas três instâncias — e novas formas de articulação do poder político estatal com os sistemas de governo que lhes dão suporte — e para diferentes esferas sociais. O discurso de verdade desse dispositivo era de que a falência do Estado era consequência do “clientelismo entre o setor público e o privado”, e do “esgotamento de nosso modelo de desenvolvimento baseado na industrialização protegida”; daí a importância atribuída à educação como elemento importante para um novo projeto de desenvolvimento — redefinido a partir de uma “dimensão internacional” — no qual o Brasil é significado como um país não mais “subdesenvolvido”, mas um país “injusto”, sendo necessário promover “o salto para o desenvolvimento com justiça social”: Uma parte do texto resume bem essa perspectiva: “No longo prazo, será necessário consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso seja os modos mais avançados de produzir”.⁹⁰⁶

Em relação à educação, esta é significada como fator essencial para “um novo projeto de desenvolvimento” na “construção de um novo país”. Diferentemente da retórica dos dispositivos criados com o governo de Itamar Franco, de “universalização do acesso” das crianças à escola, agora intensificam-se as formas de desresponsabilização do poder estatal; ou, dito de outro modo, mudam as formas de governamentalidade estatal, cada vez mais atreladas à retórica neoliberal, com os enunciados de “incentivo à universalização”. Diz o texto “Mãos à obra”: “[...] Não cabe à União a responsabilidade direta pelo ensino básico. A política federal, por isso mesmo, consistirá em fornecer estímulos e instrumentos aos Estados e Municípios para que eles possam desempenhar a tarefa que lhes cabe, que é estabelecer um sistema capaz de atender a todas as crianças em boas escolas públicas”.⁹⁰⁷

Alguns enunciados presentes nas propostas contidas no documento “Mãos à obra” são retomados no Planejamento Político-estratégico: “qualidade”, “eficiência”, “equidade”, “gestão”, “avaliação”, “descentralização” fazem parte de um quadro onde o ordenamento é direcionado ao ensino fundamental e à escola; e o papel da educação é significado como fator

⁹⁰⁵ Os equipamentos de regulação que vão ordenar as políticas operacionalizadas por FHC durante seu primeiro ano de governo são representados por dois dispositivos: o documento *Mãos à obra Brasil*: propostas de governo (CARDOSO, 1994); e o *Planejamento político-estratégico* (BRASIL. MEC. 1995/1998. Brasília: Maio/1995).

⁹⁰⁶ CARDOSO, 1994, p. 15.

⁹⁰⁷ BRASIL. MEC, 1995, p. 11.

de “desenvolvimento econômico” e de “cidadania”. Assim, percebe-se uma nova atribuição de sentidos quanto aos elementos impeditivos ao desenvolvimento e à cidadania, naquele momento não mais relacionados às questões macro, como a “sociedade desigual”, mas à realidades microfísicas, como a escola e o ensino fundamental. Diz o texto:

Todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro. [...] Há escolas, há vagas, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício. Para trilhar um caminho de seriedade, é preciso acima de tudo, valorizar a escola e tudo o que lhe é próprio: a sala de aula e os professores; o currículo e a formação dos mestres; o resultado da aprendizagem.⁹⁰⁸

Vê-se nesses enunciados a minimização das questões macro políticas, ou, uma nova forma de significá-las, segundo prerrogativas político-econômicas e educacionais neoliberais, as quais dão visibilidade à eficácia — ao tratar do “desperdício” — à especialização das questões — ao se referir à “sala de aula” e à “formação dos mestres” — e à individualização dessas questões ao nível dos sujeitos-alunos aos quais estão relacionadas, cujo foco é a preocupação com as crianças com trajetórias minoritárias na escola — ao se referir à “evasão” e à “repetência”.

As questões educacionais de modo geral, mas, sobretudo àquelas ligadas à formação dos profissionais em educação, estão voltadas não mais para o preparo de “indivíduos aptos a levar a nação à sua “verdade”, mas sim formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional”. Nos discursos jurídicos, os enunciados relacionados ao fracasso escolar, como “promoção”, “repetência” e “evasão”, são tratados sob a rubrica de “taxas de transição”. Nesse sentido, FHC busca legitimar as prioridades de seu governo pelo discurso estatístico, uma forte característica dos dispositivos produzidos no período de governamentalização do Estado sob sua direção.

Em relação à “qualidade”, os discursos não são menos enfáticos e relacionam-se do mesmo modo com novas formas de regulação da população de modo geral — como no caso da retórica neoliberal a qual desterritorializa os sistemas de regulação vigentes, possibilitando a produção de novos territórios de ordenamento das relações de poder na economia e na política; e de modo particular, as influências — individualizantes — desses discursos se fazem sentir no âmbito micro escolar:

⁹⁰⁸ BRASIL. MEC, 1995, p. 3 (grifos meus).

O conceito de qualidade engloba o acesso, o “progresso” e o “sucesso” do aluno na escola. Para cada nível de ensino serão desenvolvidas diretrizes adequadas a esses três aspectos. No ensino fundamental, a ênfase recairá no progresso e no sucesso. No ensino médio, além de se buscar o progresso e o sucesso do aluno, o acesso, em sentido *lato*, se constitui uma barreira. Falta escola, falta professor, e os índices de evasão são altíssimos.⁹⁰⁹

Todas essas transformações nas configurações das relações de poder político entre o Estado e a sociedade abriram o caminho, sobretudo no âmbito da educação, para a produção de outras modalidades e formatos de educação escolar e de instituições escolares, bem como de novos “atores autorizados” a falar “sobre” e a tratar “com” as crianças. Percebe-se, nesses deslocamentos dos efeitos das relações de poder, uma das condições de possibilidade da emergência no campo teórico e prático educacional das pedagogias montadas sob a orientação construtivista e da fabricação de novas subjetividades infantis, como as crianças que fracassam na escola.

Estavam assim estabelecidas as condições de possibilidade ao nível da governamentalização do Estado e dos sistemas de governo — que organizam e classificam os objetos para a avaliação e ação⁹¹⁰ naquela instância — para a adoção dos saberes “psi” e pedagógicos, sob o foco construtivista, na teoria e na prática educacionais. Nesse sentido, foi fundamental a articulação de algumas reformas, sob o regime de parcerias com a esfera municipal e estadual do poder público.

A questão arqueológica que se impõe é então buscar compreender como emergiram nessa série histórica, certos enunciados e discursos produzidos no campo educacional tratando das crianças com trajetórias minoritárias na escola, a partir de outra posição-de-sujeito, sob o regime de verdade neoliberal da eficácia. E como, ou em que condições de possibilidade o discurso construtivista veio a se constituir em equipamento fundamental para a legitimação de tudo que se disse e diz e tudo que se fez e se faz no campo educacional há mais de duas décadas; como os pressupostos e conceitos — produzidos e veiculados a partir do saber construtivista — sobre a educação, sobre a infância, sobre a didática, sobre o currículo, sobre a avaliação, entre tantos outros elementos que compõem o processo pedagógico escolar, se constituíram como verdades, e os jogos de linguagem nos quais foram ganhando sentido no campo educacional. É sobre a emergência e apropriação do paradigma piagetiano no Brasil que trato a seguir.

⁹⁰⁹ BRASIL, 1995, p. 6 (grifos meus).

⁹¹⁰ POPKEWITZ, 1998e.

6. 3. Emergência do construtivismo no Brasil: enunciados gerais e corporificação nos discursos pedagógicos

No processo de transformação social e de produção de novas subjetividades, os saberes das ciências humanas têm tido um papel fundamental como equipamento coletivo para a infância, distribuídos entre campos diversos, sobretudo nos campos “psi” e pedagógicos. Esses campos se constituem em novos dispositivos relacionados à especialização dos saberes em disputa por seu quinhão de verdade sobre o desvelamento da infância. A escola e a prática pedagógica foram “invadidas” por equipamentos de governo “psi”, representados por pressupostos e conceitos — sobre as fases da vida da criança, quanto ao seu processo de aprendizagem, de desenvolvimento físico, intelectual, emocional, motor etc.

Contudo, quero tratar a seguir das estratégias utilizadas sob o (pre)texto do discurso da eficácia e o ordenamento dos enunciados da Teoria Psicogenética de Jean Piaget — mais conhecida nos meios acadêmicos como construtivismo — a qual se tornou central nas atuais reformas educacionais, influenciando os discursos sobre currículo, a profissionalização para a carreira docente, a didática utilizada em sala de aula — neste último aspecto, a relevância dada à relação professores alunos, ao conteúdo das disciplinas, aos procedimentos de ensino etc;

Pode-se dizer, sem correr o risco de cometer enganos ou exageros, que nenhuma escola hoje nesse país e em grande escala em outras partes do mundo — mesmo considerando-se que existe diferença na sua corporificação no cenário educacional para as diferentes realidades, as quais devem ser significadas a partir da forma como os padrões de governo são construídos — mesmo aquelas situadas em recônditos espaços geográficos ignora, ou tem passado impune às influências dos saberes “psi”, principalmente do construtivismo, desde a década de oitenta. Mesmo compreendendo que os níveis de compreensão, de reelaboração e de operacionalização desse campo do saber são infinitamente díspares para cada realidade vivida nas escolas.

O discurso construtivista e os equipamentos criados para lhes dar suporte vêm propor mudanças em vários setores da educação escolar e afetar diretamente a produção das subjetividades infantis. Muda o papel do educador, o programa escolar, a organização da escola, as concepções de aprendizagem e os métodos e técnicas de ensino — mesmo não se podendo acreditar que tais mudanças sejam lineares, homogêneas, semelhantes para as diferentes escolas, ou que sigam à risca o paradigma construído por Piaget. Mas, o que interessa para a presente discussão é considerar o que tem possibilitado a intervenção da narrativa piagetiana nas recentes reestruturações que têm ocorrido no campo educacional. Para isso, considero

importante localizar os escritos de Piaget no cenário no qual foi possível a sua produção e articulação, como discursos de verdade.

A visibilidade e apropriação do pensamento piagetiano pelos discursos e práticas educacionais no Brasil está atrelada à produção dos discursos renovadores e à disseminação das experiências da Escola Nova — à qual estava filiado o pensamento de Piaget — presentes no cenário europeu, principalmente, e norte-americano desde finais do século XIX e que têm visibilidade nos discursos e nas práticas pedagógicas no Brasil nos anos de 1920. Os regimes de verdade aos quais se filiava o construtivismo piagetiano era a racionalidade naturalizada; para Piaget, “a busca da verdade racional se contrapõe à paixão”, e por isso compreendia que, o desenvolvimento da criança deveria ser desviado do domínio das emoções e canalizado para a racionalidade científica, pois somente ela era capaz de garantir o progresso. Piaget via o *cogito*, o *homo rationalis*, como o objetivo a ser alcançado, como o objeto desejado pelos homens e pelas mulheres, e assim acreditava no caráter natural da progressão da emoção para a razão, e em um mundo pacífico povoado por seres humanos racionais”.⁹¹¹

Nascido em 1896 do século XIX na Suíça, sua formação em Biologia (Bacharelado) e ciências naturais (Doutorado), foi fundamental para a forma como veio a desenvolver suas pesquisas, direcionadas inicialmente para a adaptação dos moluscos a diferentes ambientes, ou seja, de como ocorre a transformação de suas estruturas em ambientes diferentes. Essa experiência leva-o a concluir que o desenvolvimento mental ou intelectual era um processo de “adaptação” ao meio e uma extensão do desenvolvimento biológico. Sua formação em Biologia o leva a pensar a ontogenia como recapitulação da filogenia. Contudo, toda a sua produção discursiva tem a influência de seu interesse inicial pela filosofia, o que vai distanciá-lo da biologia e aproximá-lo da psicologia.⁹¹² Essas mudanças aparecem em duas de suas obras iniciais, escritas em 1918, *Biologia e Guerra* e *Recherche*.⁹¹³ Aproximou-se da psicanálise nos anos de 1920, tendo construído a partir dessa influência teórica, a idéia de que o melhor caminho para a humanidade “consistia em desviar o desenvolvimento da criança do domínio das emoções, canalizando-os para aquela racionalidade” (científica), pois só ela poderia garantir o progresso.⁹¹⁴

⁹¹¹ WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998f, p. 176 e seg.

⁹¹² Em 1919, em Zurique estuda e trabalha em clínicas psicológicas, aonde vem a desenvolver experimentação psicológica.

⁹¹³ No mesmo ano, vai à Paris onde estuda por dois anos na Sorbonne e trabalha no laboratório de Binet com a padronização de testes de medida psicológica.

⁹¹⁴ WALKERDINE, 1998f, p. 175. No mesmo texto, *Psicanálise e suas relações com a psicologia infantil*, Piaget se refere ao pensamento “pré-lógico” e ao desenvolvimento sexual infantil contrapondo-o a uma racionalidade adulta, “que deixa as paixões para trás”.

A obra *Recherche* era um romance sobre a luta interior de Piaget com as verdades da ciência e as crenças:

Então a “descoberta cega”: “a ciência fornece o conhecimento do bem e do mal”. Ela pode explicar qualquer coisa, mas ela não diz nada sobre valores. É a crença que fala deles. Crença não é conhecimento, é ação. A contradição entre crença é, assim, resolvida. A fase final da pesquisa é a reconstrução: a ciência fornece as leis do mundo, a crença é o seu motor.⁹¹⁵

Ao tratar do desenvolvimento intelectual humano, Piaget parece resolver esse conflito entre crença e ciência, dando destaque para a inteligência (ciência, conhecimento) e a afetividade (crença) no desenvolvimento humano. As experiências vividas por Piaget no campo da psicologia vão convencê-lo de que o desenvolvimento da inteligência das crianças poderia ser estudado experimentalmente; e é nesse sentido que seus discursos serão produzidos a partir de então. Diz ele sobre essas mudanças em um livro autobiográfico:

Afinal encontrei meu campo de pesquisa. Antes de tudo, ficou claro, para mim, que a teoria das relações entre o todo e as partes pode ser estudada experimentalmente, através da análise do processo psicológico subjacente às operações lógicas (raciocínio lógico). Isto marcou o fim do meu período teórico e o início de uma fase indutiva e experimental no campo da psicologia que eu sempre quis entender, mas para o qual, até então, eu não tinha encontrado os problemas apropriados.⁹¹⁶

A Epistemologia Genética — denominação do paradigma produzido por Piaget — está incluída no grupo de teorias psicológicas denominadas de “Progressivistas” — “Desenvolvimento Cognitivo” ou “Interacionistas”, segundo as quais, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dois fatores são centrais: a maturação e o meio ambiente. As pesquisas que desenvolveu durante sessenta anos estavam voltadas para a descrição e explicação da origem e do desenvolvimento das estruturas intelectuais e do comportamento, ou seja, de como as crianças constroem e adquirem conhecimento.⁹¹⁷ O foco irradiador do pensamento piagetiano era o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, no qual Piaget trabalhava desde 1921 como co-diretor, sob a coordenação de Claparède.⁹¹⁸ Foi também sob a orientação interdisciplinar dessa institui-

⁹¹⁵ GRUBER & VONÈCHE, 1977, *apud* WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 7 (grifos dos autores).

⁹¹⁶ PIAGET, *apud* WADSWORTH, 1997, p. 7.

⁹¹⁷ Piaget publicou mais de cinquenta livros e centenas de artigos, todos originariamente em francês, produção que se estendeu para outros países a partir de 1960, quando suas obras começam a ser publicadas nos Estados Unidos.

⁹¹⁸ Era dessa instituição que vinham os educadores europeus para ministrarem cursos na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e outras instituições e eventos ligadas ao campo educacional, como seminários, jornadas, reuniões de associações científicas etc.

ção que pesquisadores de campos diversos do conhecimento e de vários lugares do mundo começam a desenvolver suas pesquisas tomando como referencial o pensamento piagetiano.⁹¹⁹

Ao elaborar uma teoria do conhecimento, a concepção de Piaget era de que a capacidade de conhecer está na dependência da interação, das trocas entre o organismo e o meio, da ação do sujeito sobre os objetos; ou seja, de que o conhecimento envolve um processo de construção no qual seria fundamental a criação ativa do sujeito para que se realize a aprendizagem. A ação do indivíduo sobre o meio é que possibilitaria a aprendizagem, a qual envolveria, ainda segundo Piaget, operações intelectuais que se processariam formando estruturas, caracterizando um processo de adaptação.⁹²⁰

Piaget compreendia o conhecimento como adaptação e como construção individual; e a aprendizagem e o desenvolvimento como auto-regulados; o desenvolvimento/aprendizagem da criança como processos ativos, não ocorrendo de maneira automática; e o nível de desenvolvimento como limite sobre o que podia ser aprendido e o nível da compreensão possível da aprendizagem; enfim, para Piaget uma nova construção é sempre realizada sobre uma construção anterior e que, com a desequilibração, é sempre possível o avanço das construções anteriores.

Nesse sentido, é importante compreender as condições que viabilizaram o pensamento de Piaget: os regimes de verdade ou os modos de argumento disponíveis na época; as condições que tornaram possível no interior de um corpo particular de discurso científico e de práticas de regulação. Essas condições foram: a estabilidade e aceitação na época, do trabalho de Darwin sobre a idéia de que existiria uma relação entre uma linhagem adequada e as condições ambientais; e, sob a influência do evolucionismo darwiniano e dos estudos sobre “a hereditariedade e o ambiente; o caráter “natural” do desenvolvimento da racionalidade e a preocupação com uma solução para os problemas da ordem social numa ciência do indivíduo”.⁹²¹

Esses elementos foram corporificados em “uma ciência e uma pedagogia segundo o padrão de um desenvolvimento que ocorria naturalmente e que podia ser observado, norma-

⁹¹⁹ Em 1955 foi fundado o Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, no qual a cada ano dezenas de pesquisadores/as e estudantes de vários países participam do seu programa de estudos e pesquisas.

⁹²⁰ Seguindo sua formação biológica, Piaget associa esse processo ao funcionamento dos reflexos inatos e dos mecanismos sensoriais. Os enunciados centrais de sua teoria eram: esquema, estrutura; e os processos: ação, assimilação e acomodação e adaptação.

⁹²¹ WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998f, p. 166. (Grifos da autora).

⁹²¹ *Ibidem*, p. 117.

⁹²¹ WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogia centrada em el niño; la inserción de Piaget em la educación temprana. In: LARROSA, Jorge. (Org.). *Escuela, poder y subjetivacion*. Madrid: La Piqueta, 1994b, p. 79-154.

⁹²¹ WALKERDINE, 1998f, p. 144.

⁹²¹ *Ibidem*, p. 177.

lizado e regulado”. A ordem do discurso piagetiano, no modo como se filia a um conjunto de práticas discursivas de subjetivação das crianças foi funcional à legitimação e redirecionamento dos modos de classificação, a partir de estágios de desenvolvimento. E essa filiação foi, sobretudo a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia-centrada-na criança.

Walkerdine⁹²² analisa o discurso construtivista piagetiano no interior da própria constituição da Psicologia do Desenvolvimento e da pedagogia centrada-na-criança. Segundo compreende essa autora, o que constitui o centro da Psicologia do Desenvolvimento, o seu objeto, qual seja, a “criança em desenvolvimento”, baseia-se em duas premissas básicas; a primeira delas é a localização de certas capacidades no interior da “criança” e, portanto, no interior do domínio da psicologia”; e a segunda é a pressuposição de que “outras características são, como consequência, externas, aspectos de um domínio social que influenciam ou afetam o padrão de desenvolvimento e, portanto, as condições de educabilidade”.

A emergência da pedagogia centrada-na-criança situa-se nos discursos nos quais os enunciados centrais são a liberdade individual, o amor e a natureza. As enunciações de “liberdade individual” se constituíram, portanto no centro de onde emergiram as primeiras idéias de uma “pedagogia individualizada” — cuja operacionalização exigia a observação e a classificação do desenvolvimento normal e as noções ligadas à aprendizagem espontânea. Esse foi um terreno fértil para o deslocamento nas idéias piagetianas, do conceito de “estágios normalizados naturais de desenvolvimento, para a racionalidade científica”, fornecendo a produção de maquinarias que possibilitaram “o desenvolvimento individual e, portanto, a naturalização da própria pedagogia”.⁹²³

A corporificação dessas mudanças relacionadas à uma nova visão do dever ser da pedagogia individualizada foi possível pela intervenção do discurso e dos conceitos da Psicologia do Desenvolvimento; aqui se inclui a produção discursiva piagetiana, sobretudo as noções sobre o desenvolvimento das “capacidades individuais espontâneas” e a influência do “ambiente”; noções que deram uma nova direção aos métodos de ensino dos fatos — e ao ensino mútuo — através da aprendizagem de conceitos, o qual possibilitou a divisão ou formação das classes.

A “Psicologia do Desenvolvimento fez com que essa mudança se tornasse possível, ao fornecer uma legitimação científica à idéia do processo de conhecimento como desenvolvimento”.⁹²⁴ E a pedagogia do indivíduo possibilitou a organização do ensino por separação em classes, ocorrendo uma ruptura dos padrões de organização interna do ensino, segundo preceitos

⁹²² WALKERDINE, 1998f.

⁹²³ *Ibidem*, p. 177.

⁹²⁴ *Ibidem*, p. 178.

do desenvolvimento infantil e das medidas das capacidades mentais — elementos das “evidências” científicas da época — no qual a sala de aula passa a ser um “laboratório”, — no sentido de um lugar de observação, investigação, classificação, enfim, de esquadramento normatizado da infância. Trata-se da produção de práticas e de aparatos teóricos de regulação, os quais passaram a administrar a educação escolar infantil, através da idéia de um “desenvolvimento natural” e de uma pedagogia centrada-na-criança, os quais estavam de acordo com os regimes de verdade da psicologia — do Desenvolvimento — e da pedagogia — centrada-na-criança.

Walkerdine,⁹²⁵ ao analisar como a pedagogia centrada-na-criança, veio a encarnar a forma moderna de escolarização primária, questiona as asserções de verdade que compõem os discursos da psicologia de modo geral, por tomarem como premissa a constituição do indivíduo universal, quando este se constitui em um objeto da ciência sob certas condições de possibilidade que são historicamente específicas e um regime de verdade historicamente específico; ou seja, a criança “psi” e construtivista é constituída nesses discursos.

Ligado a esse aspecto dos discursos de verdade da psicologia, essa autora questiona também a pretensão da axiomática da Psicologia do Desenvolvimento — como um campo específico da psicologia — de que suas asserções de verdade sobre o desenvolvimento psicológico das crianças podem ser comprovadas através de um conjunto de fundações empiricamente demonstráveis. Para ela, as asserções de verdade que fundamentam os discursos da Psicologia do Desenvolvimento são historicamente específicas, não se constituindo a forma única nem a forma necessária de compreender as crianças; e completa: “É a própria Psicologia do Desenvolvimento que produz a forma particular de desenvolvimento naturalizado das capacidades como seu objeto. As práticas de produção devem, pois, ser compreendidas como produtivas das próprias posições-de-sujeito”.⁹²⁶

Outra influência de Piaget foi o pensamento escolanovista europeu, o qual se faz presente em vários momentos de sua obra;⁹²⁷ Vasconcelos⁹²⁸ colhe inúmeros depoimentos de pessoas que viveram mais de perto a “difusão das idéias de Piaget no Brasil”, registrando na década de vinte esse acontecimento. Contudo, as condições de possibilidade para a produção das práticas educacionais embasadas nos estudos de Piaget foram as reformas do ensino em vários Estados brasileiros, pondo os educadores em contato com equipamentos psicológicos

⁹²⁵ WALKERDINE, 1998f, p. 179.

⁹²⁶ *Ibidem*, p. 157.

⁹²⁷ Na década de trinta, na obra *Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques et examen des méthodes nouvelles*, trata das descobertas da psicologia genética e suas implicações pedagógicas e sua vinculação com os métodos ativos, relacionando-o às noções de interesse, à ação e ao desenvolvimento intelectual da criança

⁹²⁸ VASCONCELOS, Mário S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996. Coleção Psicologia e Educação.

produzidos em outras realidades culturais, entre eles, a teoria de Piaget. Foi, contudo no Instituto de Psicologia do Ministério da Educação,⁹²⁹ que se deu a produção dos discursos pedagógicos e sua sistematização, a partir das ferramentas por ele elaboradas; nesse Instituto funcionavam, desde os anos de 1940 cursos de psicologia do desenvolvimento nos quais eram ministradas disciplinas com conteúdos das obras de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência da criança.⁹³⁰

Posteriormente seu pensamento teve continuidade através de outras experiências, as quais não estavam relacionadas à prática pedagógica escolar propriamente dita, à didática da sala de aula. Eram experiências desenvolvidas, sobretudo nos Laboratórios de Pedagogia Experimental no início do século XX, e, a partir da década de trinta, nas clínicas de psicologia que prestavam assistência às crianças “difíceis”. O que significa dizer que, no Brasil, antes de chegar à escola — nos anos de 1980 — as formulações teóricas de Piaget percorreram um longo caminho, o qual estava ligado à idéia do “anormal”, da criança a corrigir.⁹³¹

A segunda fase da adoção da teoria de Piaget no Brasil compreendeu o “ciclo universitário” — na década de cinquenta — através das cadeiras de psicologia educacional nas Faculdades de Filosofia — depois Psicologia. O que ocorreu a partir dos anos de 1960, com a disseminação dos cursos de psicologia no Brasil foi um refluxo do pensamento piagetiano no mundo e também no Brasil, sob a hegemonia dos discursos psicológicos *behavioristas* e da pedagogia tecnicista, influenciando sobremaneira o conteúdo das disciplinas “psi” e pedagógicas; as concepções *behavioristas* definindo o comportamento em termos da relação “estímulo-resposta” e do conceito de “reforço” destoavam com os enunciados e conceitos piagetianos centrais, como a idéia da existência de processos mentais internos, realizados através de “esquemas” e “estruturas”, responsáveis por mecanismos que se consolidam por processos de “assimilação”, “acomodação” e “equilibração”, os quais sob a “ação” do sujeito sobre os objetos, levariam a processos adaptativo.⁹³²

Num terceiro momento, a partir de finais dos anos de 1970, os educadores brasilei-

⁹²⁹ Criado em 1932 — antigo Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro e depois incorporado à Universidade do Brasil.

⁹³⁰ *La Psychologie de l'Intelligence*, foi primeira obra de Piaget publicada no Brasil em 1958 pela Universidade do Brasil e pelo Instituto de Psicologia.

⁹³¹ Sobre este aspecto específico de como os discursos piagetianos emergiram no Brasil, consultar VASCONCELOS, 1996; TAVARES, Fausto A. R. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

⁹³² Do mesmo modo, o “método clínico” utilizado por Piaget em suas pesquisas, cuja prática envolvia a observação, descrição e análise dos comportamentos infantis, além de perguntas individuais às crianças e o registro das respostas e dos seus raciocínios para as repostas destoava dos regimes de verdade hegemônicos na época e que ordenavam as práticas correntes da pesquisa experimental, voltada para o teste de hipóteses, para o controle rigoroso de variáveis experimentais e para procedimentos estatísticos sofisticados no tratamento dos resultados (VASCONCELOS, 1996).

ros de diferentes posições políticas, e ligados à Academia,⁹³³ cujos discursos e práticas estavam pautados em enunciados também os mais variados passaram a compreender a teoria piagetiana como dispositivo capaz de viabilizar as utopias de “justiça social” com uma “escola igualitária” e um ensino voltado para as classes populares. Finalmente, é no início dos anos de 1980, nessa paisagem de metamorfoses — com todas as transformações ocorridas no Brasil, em todos os campos e aspectos da vida social e política, como já tratado antes, — quando passam a ter dizibilidade e visibilidade os paradigmas críticos em educação, aos quais estavam associados enunciados de “liberdade”, “emancipação”, “autonomia” com crítica política, que a teoria piagetiana se insere fortemente na Academia, através das pesquisas desenvolvidas pelos “grupos piagetianos” formados nos cursos de graduação e de pós-graduação em Psicologia. É sobre essa particularidade importante da apropriação do pensamento de Piaget que trato a seguir.

6. 4. Vitimização legitimada da infância escolar: a eficácia construtivista como tecnologia de regulação da infância

As reformas educacionais atuais podem ser compreendidas como parte de um processo político mais geral e característico do neoliberalismo, que é a extensão da esfera de autonomização da sociedade.⁹³⁴ As formas contemporâneas de regulação e governo da sociedade, os equipamentos que fornecem as estratégias que tornam possível a governamentalidade têm se ampliado e diversificado e têm sido distribuídos em diferentes especializações e atuado em diferentes frentes sociais: hospitais, creches, escolas, tribunais, trânsito, propaganda, mídia etc — a lista é interminável.

Nesse sentido é importante localizar a produção dessa nova subjetividade escolar, as crianças que fracassam na escola, na configuração das formas diferenciadas de exercício das relações de poder, em dois momentos: nas “instâncias microfísicas”, como o espaço concreto da escola e em suas relações com âmbitos moleculares ou macro, como as formas de governo estatal. É importante também compreender como esses discursos subjetivam os sujeitos nos “atos de fala” — assim definidos por Rose:

⁹³³ É interessante observar que não havia uma unanimidade entre os grupos de esquerda quanto à aceitação de Piaget; particularmente vivi a experiência como aluna do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco em finais da década de 1970, quando seu pensamento era considerado por parte do movimento estudantil — e de alguns educadores como “de direita”, “reacionário”, “reformista” etc.

⁹³⁴ POPKEWITZ, 1998e.

[...] um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular e para dar significado a sua conduta e a dos outros.⁹³⁵

No que diz respeito ao discurso construtivista — o qual é utilizado para a composição do presente capítulo, como dispositivo hegemônico para a produção dos discursos do fracasso escolar na perspectiva da eficácia — a centralidade de seu foco tem abrangido as pesquisas desenvolvidas na Academia, os discursos jurídicos e as práticas pedagógicas realizadas na escola. A característica principal de sua inserção e operacionalização na realidade escolar brasileira tem sido a promoção da desqualificação e a desautorização dos saberes e das práticas pouco codificadas, que até então se constituíam no porto seguro daqueles e daquelas envolvidos com a educação, sobretudo os professores.

A construção da presente análise levará em conta esse aspecto, e, assim os discursos acadêmicos do fracasso escolar serão tratados num primeiro momento, quando da emergência do construtivismo no Brasil, ou seja, na década de oitenta. Em seguida, serão descritos os modos de operacionalização desse discurso na escola e, finalmente, as perspectivas atuais do discurso do fracasso escolar, representadas pela intensificação dos discursos jurídicos e a emergência de outros saberes “psi” tratando do fracasso escolar, como a psicopedagogia e a psicanálise.

Nunca, em outros momentos da história da educação, os discursos e as práticas, bem como a fabricação de equipamentos de regulação se utilizaram tanto das concepções do “eu” — significado como a essência da interioridade do humano, e, hoje como nunca, essas produções estão tão estreitamente ligadas às formas de poder, ou seja, à governamentalidade. Nesse sentido, Rose⁹³⁶ distingue três aspectos diferentes da administração do eu, os quais têm afetado as nossas percepções sobre nós mesmos, nossas crenças e valores, nossos desejos e necessidades; têm transformado as nossas formas de interação com outros; os nossos modos de pensar e de falar sobre nossos sentimentos pessoais; as nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções e até a própria idéia que temos de nós mesmos — nos tornando “seres intensamente subjetivos”.⁹³⁷

A primeira forma de administração do eu refere-se à incorporação pelos poderes públicos, nos seus objetivos e aspirações, das capacidades pessoais e subjetivas dos indiví-

⁹³⁵ ROSE, 1996, p. 175.

⁹³⁶ ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 30-45.

⁹³⁷ ROSE, *Loc. cit.*

duos; não somente ao nível especulativo político, mas igualmente na fabricação de estratégias sociais e políticas e de instituições e técnicas de administração. Diz Rose: “Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais”.⁹³⁸

Outra forma de administração do eu se dá através das organizações modernas - entre tantas, a escola — as quais como elementos intermediários “entre as vidas privadas dos cidadãos e as preocupações “públicas” dos governantes, “envolvem a administração calculada das forças e potências humanas, em busca dos objetivos da instituição.”⁹³⁹ A terceira forma de administração do eu na contemporaneidade diz respeito aos novos sistemas de *expertise*, representados pela crescente e expressiva especialização profissional no campo da subjetividade. Esses novos profissionais ou “engenheiros da alma humana”

têm baseado sua reivindicação do direito à autoridade e legitimidade social na sua capacidade de compreender os aspectos psicológicos da pessoa e de agir sobre eles, ou de aconselhar outros sobre o que fazer ao classificar e medir a psique, ao predizer suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios”.⁹⁴⁰

Essas práticas fazem parte de um complexo mais amplo das tendências contemporâneas de leitura do homem: “o aspecto do ser humano que é circundado e dobrado em tantos dos agenciamentos contemporâneos de subjetivação não é nem o corpo/prazer nem a carne/desejo, mas o eu realização”.⁹⁴¹ É nessa perspectiva que os saberes “psi” atuam no esquadramento da infância escolar, a partir da pressuposição de que todos nós somos pessoas habitadas por uma “ontologia psi” e por um universo psíquico com uma topografia que tem suas próprias características — o qual é disputado pelos diversos saberes e autorias. “A inculcação, a emulação, a mimese, a performance, a habituação e outros rituais de autoformação escavam e moldam esse espaço “interno” de uma forma psi. [...] A ontologia humana é esta-

⁹³⁸ ROSE, 1998, p. 31.

⁹³⁹ *Ibidem*, p. 32 (grifos do autor).

⁹⁴⁰ ROSE, *Loc. cit.*

⁹⁴¹ ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a., p. 184. Para esse autor, hoje o corpo não é visto tanto como um dado corporal, mas como um “complexo orgânico cujas propriedades são marcadas por esse psi interior — a imagem do corpo, a psicossomática, a personalidade tendente ao câncer, a gordura ou a magreza consideradas como manifestando a desejo de amor e de um eu interior, a “boa forma” como uma espécie de economia psíquica da auto-estima e de reforço do poder pessoal” (*Ibidem*, p. 185, grifos do autor).

belecida, assim, em parte, por meio de conexões constitutivas com as tecnologias psi que a imaginam e que agem sobre ela”.⁹⁴²

Seguindo essa forma de compreensão, os discursos construtivistas fazem parte de um conjunto de práticas regulatórias que buscam governar os indivíduos a partir de sua definição como um “eu”: um sujeito universal, estável, unificado, individualizado, interiorizado. Essa visão está disseminada também nas idéias de identidade ao se tratar das diversas práticas sociais:

Na vida política, no trabalho, nos arranjos domésticos e conjugais, no consumo, no mercado, na publicidade [...] no complexo jurídico e nas práticas da polícia, nos aparatos da medicina e da saúde, os seres humanos são interpelados representados e influenciados **como se fossem eus** de um tipo particular imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida.⁹⁴³

Para Rose, mesmo que os teóricos sociais venham anunciando a morte desse sujeito cuja essência é um “eu” universal, estável, centrado em si etc, os próprios seres humanos passaram a se ver ou a se reconhecer, a se relacionar consigo mesmos e com suas vidas, a se conceber como sujeitos, com um desejo de ser, segundo essas imagens e esses pressupostos ligados à problemática do “eu”, o que não significa “algum desejo ontológico”, mas o resultado de “uma certa história e de suas invenções”: “A dispersão conceitual do “eu” parece caminhar em paralelo com sua intensificação governamental”.⁹⁴⁴

As pedagogias “psi”, como práticas sociais de remodelação da infância “se inscrevem num conjunto mais amplo de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro”.⁹⁴⁵ Na contemporaneidade, o governo da infância escolar se dá principalmente através das pedagogias que tomam como núcleo ordenador os conceitos e categorias construtivistas; como um sistema de *expertise*, esses saberes têm ordenado as políticas públicas em educação e a produção de aparatos de regulação que possibilitam a operacionalização dos diversos programas previstos por essas

⁹⁴² ROSE, 2001a, p. 185 (grifos do autor).

⁹⁴³ *Ibidem*, p. 140 (grifos do autor).

⁹⁴⁴ *Ibidem*, p. 141 (grifos do autor).

⁹⁴⁵ SILVA, 1998a, p. 8.

políticas públicas, tanto no campo teórico como prático, e tanto na perspectiva pedagógica quanto psicológica.

Refiro-me às mudanças relacionadas às reformas curriculares; aos programas e treinamentos na formação de professores; à produção de equipamentos didáticos, como jogos, e a imensidão de atividades escolares específicas sob o ordenamento do saber construtivista. A visão de Silva sobre a visibilidade e maciça utilização do construtivismo é de que isso só foi possível — já que não é o único dispositivo “a administrar a alma humana e conduzir o sujeito pedagógico” — por ter se tornado o saber privilegiado nas reformas educacionais que têm ocorrido em todo o mundo na contemporaneidade, sob o patrocínio das políticas neoliberais.⁹⁴⁶

O discurso construtivista deve ser visto, portanto como uma inovação contemporânea dos mecanismos de deciframento do eu, com suas novas linguagens e procedimentos construídos para classificar e nomear, para codificar novas posições-de-sujeito, através das quais estes mecanismos têm sido introduzidos em redes de governo possibilitando que as capacidades, a conduta e a psique humanas tenham suas patologias e normalidades identificadas, caracterizando “diferentes formas de articular o poder social com a alma humana”.⁹⁴⁷

Os autores desse discurso do eu, como detentores de poder-saber colocam-se como juízes a arbitrar sobre “a criança”, “o aluno”; e com o poder de definir e ordenar sobre o seu desenvolvimento, sobre suas possibilidades de aprendizagem, sobre seu desempenho escolar etc, os quais são apresentados de forma neutra, sem referências espaciais ou temporais, segundo o estabelecimento de universais sobre sua maturação mental, suas capacidades cognitivas, intelectuais etc, aplicáveis, portanto a todas as crianças.

Assim, ao nível de sua produção, a pedagogia construtivista, como tecnologia de poder “vincula racionalidades políticas com auto-exame autônomo, auto-reflexão e autocuidado do indivíduo”. No seu aspecto prático, a pedagogia atua [...] através de práticas de normalização que aplicam disposições e sensibilidades “locais” como universais e “naturais” para todas as pessoas”,⁹⁴⁸ orientando as relações que se estabelecem na escola entre professores e alunos, e até fora dela entre pais e filhos, partindo de princípios e pressupostos sobre os sujeitos infantis e sua educabilidade.

São essas configurações nas formas de governamentalidade das subjetividades, e feito das relações de poder-saber mais amplas produzidas pelos sistemas de governo, entre eles o governo estatal, que possibilitaram a produção de uma multiplicidade e pluralidade de

⁹⁴⁶ SILVA, 1998a, p. 9.

⁹⁴⁷ ROSE, 1998, p. 42.

⁹⁴⁸ POPKEWITZ, 1998e, p. 133 (grifos do autor).

temáticas distribuídas nos saberes que tratam das crianças com experiências minoritárias na escola — sobretudo na produção do conceito de fracasso escolar. Os documentos analisados a seguir mostram como o pensamento educacional brasileiro na década de oitenta, no interior da Academia incorporou as idéias piagetianas como discursos de verdade, sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola. São produções cujas temáticas abordam as crianças sempre na perspectiva da polaridade “normal” e “anormal”, no que se refere ao seu desempenho em testes cognitivos ou situações de aprendizagem e nas quais ainda estão presentes enunciados da eugenia, de higienização e da teoria do *déficit* cultural.

Os discursos analisados a seguir, sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola, nomeados também — como na série do planejamento — de fracasso escolar, mas em outra perspectiva enunciativa, a da eficácia confirmam para a realidade brasileira uma continuidade dos enunciados que compõem os temas dos discursos e pesquisas realizadas em outros contextos culturais na mesma época. Emergem a partir da década de oitenta como contingência das mudanças que se processam na sociedade brasileira com a Nova República e com os novos arranjos sociais e econômicos, mas, sobretudo políticos e educacionais e passam a ser utilizadas quase que exclusivamente nas pesquisas desenvolvidas em diferentes instituições, como a Academia, — através de Dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado — nas quais funcionavam os chamados “grupos piagetianos”.⁹⁴⁹

As temáticas abordam de modo geral questões relacionadas ao desenvolvimento de crianças pertencentes às camadas populares do meio rural ou da periferia urbana, ambientes privilegiados pelos pesquisadores para o estudo do objeto em questão. São discursos que tomam como enunciados, formulados em seus objetivos, inúmeras questões que envolvem a infância, de modo geral, e, em particular as crianças que estão na escola. Em relação às próprias condições de sua produção, os conteúdos dos discursos construtivistas tratados nesses documentos se constituem na forma que o produz: percebe-se nesses documentos a utilização de estratégias de produção de um tipo particular de sujeito, tanto no que se refere ao aluno como ao professor e das inter-relações entre uns e outros.

De modo geral, as temáticas do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento,⁹⁵⁰ relacionadas às crianças com trajetórias minoritárias na escola — especificamente o discurso do fracasso escolar na perspectiva do construtivismo — envolviam enunci-

⁹⁴⁹ Sobre a formação e funcionamento dos grupos piagetianos brasileiros em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba e Brasília consultar: VASCONCELOS, 1996, p. 85-256.

⁹⁵⁰ Esses discursos compõem, sobretudo o arquivo dos ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the study of behavioral Development*, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro de 1989.

ados relacionados à “influência do meio social sobre a construção da inteligência em crianças marginalizadas”, às “representações sociais de diferentes grupos” — quanto ao aspecto sócio-econômico — envolvendo a relação entre perspectivas de “mobilidade social e evasão escolar”, à “relação entre educação escolar e desnutrição”; aos “efeitos da desnutrição infantil sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional de crianças que vivem em condições de pobreza”, aos “efeitos da desnutrição sobre a função motora”, aos “efeitos da desnutrição sobre a capacidade de aprendizagem e conduta escolar”, à defesa de políticas públicas para “sananar” o fracasso escolar à “relação entre diferenças raciais e *performance* em testes de inteligência” à “construção do conhecimento da língua escrita em crianças das camadas populares” à “formação de classes especiais com crianças portadoras de fracasso escolar”, à “avaliação psicopedagógica do aluno repetente”, à “contribuição da psicolinguística para minorar a evasão e a repetência no Brasil”, à “renovação da prática pedagógica na pré-escola como uma alternativa preventiva para o fracasso escolar”, ao “fracasso escolar nas camadas populares na América Latina”, à “ideologia, identidade e fracasso escolar nas camadas populares”, à “força do cotidiano escolar (práticas e representações de agentes pedagógicos) na construção do fracasso ou sucesso escolar dos alunos”, à “relação entre graus nutricionais de crianças da periferia e níveis cognitivos alcançados em provas de Piaget sobre a contradição”, entre outros.⁹⁵¹

O esquadramento das crianças, as formas de controle e regulação às quais estão submetidas, o seu esquadramento em múltiplos pedaços, por inúmeras tecnologias é uma característica predominante nessas pesquisas: as famílias e seus filhos são minuciosamente perscrutadas (visitadas e entrevistadas); ocorrem a aplicação de testes, inúmeros deles, que querem nada deixar de fora, tudo há de ser classificado e nomeado. São feitas medidas antropométricas (peso e altura) das crianças; são determinados os graus nutricionais, criam-se dispositivos tecnológicos como as fichas para examinar as crianças; sua saúde pregressa é examinada e estudada. Programas envolvendo o desenvolvimento global da criança, inclusive com programas de “estimulação ambiental”, são implementados para “evitar o fracasso escolar”.

⁹⁵¹ Dessas pesquisas selecionei algumas para a análise, elegendo uma delas para cada grupo representativo de uma temática, levando em conta o maior número de informação que veiculavam, a organização dessas informações etc. Isso porque a grande maioria se caracterizava pela superficialidade das análises, quanto à argumentação teórica, inclusive e pela qualidade “sofável” da escrita. O que me incita a pensar e em questionar a qualidade da compreensão teórica e das práticas construtivistas por parte dos professores espalhados pela imensidão de escolas “piagetianas” desse país.

Uma dessas pesquisas⁹⁵² trata da influência do meio social sobre a construção da inteligência em crianças “marginalizadas”, através do diagnóstico das estruturas operatórias concretas e envolvendo uma amostra de crianças na faixa etária entre sete e doze anos, residentes em uma favela da cidade de São Paulo. Várias etapas foram realizadas no sentido de buscar uma resposta para as hipóteses formuladas: “provas elaboradas por Piaget e sua equipe e adotadas ao meio brasileiro”, situações-problema que solicitavam das crianças, “na prática, a organização espaço-temporal e causal”, e, finalmente, a “explicação e/ou relato da ação efetuada”.⁹⁵³ Os resultados compõem um documento no qual aparece delineado o perfil das crianças:

Os instrumentos mínimos para atribuir ao mundo um significado conceitual começam a se formar somente a partir dos 11 e 12 anos e revela um atraso na construção das estruturas lógico-matemáticas elementares das crianças da favela quando comparadas com seus pares da classe média brasileira e com as que foram objeto de estudo de Piaget e sua equipe. [...] Uma particularidade cognitiva era a capacidade, ao nível prático, de organizar o mundo espacial, temporal e causalmente. No entanto, a construção dessa mesma capacidade ao nível da representação ou da consciência encontrava-se bastante defasada.⁹⁵⁴

Um discurso que caracteriza o que chamo de discurso da “estigmatização romântica”. Diz o autor ao comentar os resultados da pesquisa: “A capacidade de organização ao nível das tarefas e atividades práticas de sobrevivência encontrava-se bem construída (cozinhar, cuidar dos irmãos menores, enviar recados etc). O que chama a atenção nessa pesquisa — uma característica da maioria delas — e que me levou a chamar de “estigmatização romântica”, é a forma de admiração, de surpresa dos pesquisadores frente ao “rendimento” e ao mínimo “acerto” das crianças dos estratos populares pesquisadas, quando submetidas aos testes piagetianos. Essa surpresa está relacionada aos resultados positivos de rendimento nos testes; no caso da pesquisa ora analisada, o autor descreve com empolgação e, de certo modo com conformação, que as competências significativas das crianças pobres estão relacionadas quase que unicamente às tarefas domésticas. A adjetivação de “romântica,” se refere à percepção de minha parte de que os enunciados desse discurso sugerem algo como que uma preservação de condições de vida “originais”, que o tempo moderno está a extinguir — e, que, portanto talvez,

⁹⁵² MONTROYA, Adrián O.D. *Inteligência do meio social na construção da inteligência da criança marginalizada: pesquisa de epistemologia genética*. Universidade Estadual Paulista. (Dissertação de Mestrado). ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989.

⁹⁵³ *Ibidem*, p. 20

⁹⁵⁴ *Ibidem*, p. 21.

penso eu, não têm utilidade para as camadas privilegiadas que essas pesquisas tomam como padrão, e inclusive para garantir “sucesso” na escola e na vida.

São discursos, portanto nos quais as crianças e adolescentes são sempre definidos a partir de universais, de formas identitárias homogeneizantes: “negros”, “favelados”, “operários”, etc; fazem parte do universo do Outro, que compõe o reverso de uma realidade onde está a encarnação de seres humanos completos, de sujeitos “estáveis”, partícipes de um “ambiente rico” em estimulação oral, escrita, emocional, entre outros atributos. Portanto, as supostas “faltas” ou “falhas” em seu rendimento seriam ocorrências devidas a “incapacidades pessoais”, familiares ou de seu grupo social, daí as práticas não-discursivas criadas para sanar essas “dificuldades”. Mesmo se tratando de outra realidade cultural, considero importante as reflexões de Popkewitz sobre as atuais reformas educacionais nos Estados Unidos, sob as bases das ferramentas construtivistas, pelas continuidades dos enunciados dos discursos jurídicos que justificam as intervenções junto às camadas populares e os que são produzidos no Brasil pela governamentalidade estatal. Para ele, essas reformas constroem distinções que separam o “normal” do não-normal.

Distinções que dizem respeito à juventude da periferia, estilos de aprendizagem, recuperação, diversidade cultural e que, aparentemente, concedem valor e ajuda a crianças que não foram bem-sucedidas na escola, envolvem, na verdade, esse tipo de normalização. O “raciocínio” estabelece um conjunto silencioso de normas que posicionam a criança nomeada como o “Outro”. Estabelecem-se relações de mesmidade/diferença. A criança “diversa” e de “risco” é internada e encerrada como diferente, não tendo as competências, o rendimento e as capacidades daquelas classificadas como normais.⁹⁵⁵

Nessa mesma linha do discurso da estigmatização romântica, outra pesquisa investiga as representações sociais de diferentes grupos — quanto ao aspecto sócio-econômico — envolvendo a relação entre perspectivas de mobilidade social e evasão escolar;⁹⁵⁶ utilizando-se de tecnologias de medição e classificação dos sujeitos — uma escala sobre ocupações e profissões e outro dispositivo de correção dos resultados, o *Multidimensional Scalogram Analysis (MAS)* atribui uma neutralidade aos aspectos sociais e culturais que estão nas suas franjas, quando mais do que medir as “potencialidades” do sujeito, esses equipamentos de governo

⁹⁵⁵ POPKEWITZ, 1998e, p. 127 (grifos do autor).

⁹⁵⁶ ROAZZI, Antonio & MONTEIRO Circe M. G. *O que meu filho vai ser quando crescer: a representação social da mobilidade profissional em várias classes sociais e suas implicações na percepção da evasão escolar*. Mestrado em psicologia e Mestrado em Desenvolvimento Urbano, UFPE. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989.

dão visibilidade a absorção das crianças de padrões normativos estabelecidos pelos referenciais dos padrões das classes médias e altas locais e de outros contextos culturais internacionais.

Interpretam que, os “moradores do conjunto habitacional” tinham uma noção “mais otimista” do seu futuro no que diz respeito à mobilidade social — vertical, — explicada em termos da “força de vontade” e “capacidade” de trabalho e através da educação. Reproduzindo as falácias dos “dotes naturais”, a teoria do “esforço pessoal” reconhecem que, alguns indivíduos conseguem superar as dificuldades de uma “herança” intelectual pouco dotada através de “muito esforço”, “persistência” e “dedicação” durante sua trajetória no sistema escolar; ao realçar a importância da educação escolar como mediação para uma ascensão de classe, dá relevância aos atributos meritocráticos: “Apesar de terem vindo de um ambiente social semelhante àquele dos moradores da favela, eles [moradores de conjunto habitacional] reconhecem as suas possibilidades de alcançar melhores ocupações e até de ascender a uma classe mais alta”. A funcionalidade desses mecanismos de poder-saber se dá no sentido de se significar os “moradores da favela” como possuidores de uma noção “muito realista” das suas “reais” oportunidades e condições de mobilidade social positiva, vistas como de pouca melhoria [...] “uma mobilidade horizontal [...]. Essa representação limitada de mobilidade seria resultante de uma visão “muito realista” que eles/as têm da sociedade, a qual não lhes dá oportunidade para sobrepujar a pobreza”.⁹⁵⁷

A semântica dos enunciados, relacionada a categorias lingüístico-políticas mostra a anterioridade de um discurso que diz sobre a intencionalidade de seus autores: “‘Apesar’ de terem vindo de um ambiente social semelhante àquele dos moradores da favela, eles (moradores de conjunto habitacional) reconhecem as suas possibilidades de alcançar melhores ocupações e até de ascender a uma classe mais alta”. ‘Apesar’ coloca-se como a palavra que silencia sobre os sentidos e os sujeitos que se constituem nesse discurso e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação, onde a relevância é para o enunciado “favela”, significada negativamente. Essa perspectiva da materialidade discursiva predomina em todos os enunciados e argumentações dessas pesquisas, de modo geral. São, portanto premissas que dão visibilidade às diferenças inter-grupos sociais em relação à valoração da escola: “o grupo de moradores da favela não vê a evasão e o fracasso escolar como um grande problema”.

No que diz respeito à presença de enunciados da teoria da privação cultural, o texto dá visibilidade às diferenças dos sistemas de valores compartilhados em cada grupo social e

⁹⁵⁷ ROAZZI & MONTEIRO, 1989.

suas relações com as diferenças intergrupos na representação da evasão escolar. Consideram que a população de baixa renda desqualifica a importância da educação escolar para a formação e ocupação profissional. “Então na visão deste grupo a escola desempenha um papel secundário nas suas “reais” chances de realização profissional”. A materialidade discursiva sobre as diferenças inter-grupos sociais em relação à valoração da escola aparece na consideração de que “o grupo de moradores da favela não vê a evasão e o fracasso escolar como um grande problema. O fato de uma criança ser reprovada é visto como um fracasso relativo e o fato de abandonar a escola não é visto como impeditivo para as suas possibilidades profissionais futuras”.⁹⁵⁸

Há que se questionar acerca da pressuposição de que parte esse discurso, compreendendo que o mesmo, como qualquer texto, é produtor de realidade e questionar os sentidos de que dotam esses indivíduos pesquisados e suas experiências de vida, ao considerar que os moradores da favela são “realistas” quanto às suas “reais” oportunidades futuras quanto à mobilidade social, enquanto os moradores do conjunto habitacional são possuidores de “uma visão mais otimista” — além do que os primeiros, não se preocupam com a reprovação e evasão de seus filhos na escola.

Os campos da psicologia e da pedagogia, como campos de produção do saber estão imbricados em relações de poder que perpassam os discursos sobre o fracasso escolar. Como construções históricas, os conceitos são produções de sentidos e por isso devem ser questionados a partir do lugar de onde são produzidos. O que significa “ser realista” ou “ser otimista” para esses dois estratos sociais pesquisados e para a sociedade no qual estão inseridos e para um tempo particular? Os discursos são constituídos nas práticas e nos saberes; a não consideração dessa perspectiva produtiva dos discursos contribui para a reprodução de visões estereotipadas sobre os indivíduos das camadas populares e para o estabelecimento de relações desiguais de poder entre os diferentes estratos sociais.

Quanto à desvalorização da escola pelos mais pobres, a realidade é farta em exemplos onde as famílias colocam seus filhos na escola, mesmo frente a uma realidade na qual quando se tem o fardamento não se tem o calçado; quando se tem o caderno não se tem o livro; quando as crianças caminham quilômetros a pé para chegar à escola, muitas vezes sem a refeição correspondente ao turno no qual estão matriculadas. Quando se troca e se compartilha entre irmãos e irmãs todos os objetos escolares — os exemplos são infinitos. Quais os sen-

⁹⁵⁸ ROAZZI & MONTEIRO, 1989 (Grifos dos autores).

tidos que podem ser articulados a todos esses movimentos em torno da participação na escola?

Outras pesquisas tratam da relação entre educação escolar e desnutrição⁹⁵⁹ e os efeitos da desnutrição sobre a função motora;⁹⁶⁰ na primeira pesquisa, os autores buscam legitimar seu discurso em algumas “descobertas científicas” sobre a universalização da “desnutrição infantil grave”, que surgindo em etapas precoces da vida, se associaria na fase aguda a um atraso acentuado do desenvolvimento psicomotor e a alterações de “conduta”.⁹⁶¹ a qual é descrita como um problema mundial, “cujos efeitos se manifestam não só no campo da ‘saúde’ senão também no ‘desenvolvimento psicológico’ dos indivíduos”. São discursos cuja autoria parte de um lugar que é o da produção de saberes — e, no caso particular dessas pesquisas, de um espaço que lhes outorga a necessária legitimidade, um instituto de nutrição e de tecnologia de alimentos — que reitera a biologização da educação, quanto aos aspectos hereditários ou nativistas, sob a influência da medicina higienista ainda significativa nos anos de 1980, junto com fatores “ambientais” presentes na teoria da privação cultural.

Quanto às “perspectivas futuras” — o elemento “preditivo” é fortemente presente nesses discursos — essas crianças nas etapas pré-escolar e escolar obtêm rendimentos intelectuais inferiores ao de seus pares de mesmo nível sócio-econômico. [...] “é claro que a magnitude e reversibilidade destas conseqüências dependem em parte importante das condições favoráveis ou desfavoráveis do “ambiente” psicossocial em que cresce a criança com ‘antecedentes de desnutrição’”⁹⁶². Utilizando-se de procedimentos de medida, e dando destaque aos enunciados psicossociais do ambiente, ou seja, ao contexto familiar da criança, esses discursos operam no sentido de mostrar que as crianças com antecedentes de desnutrição apresentam

⁹⁵⁹ PERALES *et al.* *Efectos de la desnutricion sobre la capacidad de aprendizaje y conducta escolar*. Instituto de nutrición y Tecnología de los Alimentos. Universidade de Chile; ANDRACA, Isodora *et al.* *Interaccion entre desnutricion y ambiente sobre la capacidad intelectual y conducta en el niño*. Instituto de Nutrición y Tecnología de los alimentos. Universidade de Chile; FLORES, Terezinha V. *Relações entre graus nutricionais de crianças da periferia e níveis cognitivos alcançados em provas de Piaget sobre a contradição*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989.

⁹⁶⁰ BORBA, Suelly M. A. & Cabral Filho, J.E. *Influência da desnutrição sobre o desenvolvimento cognitivo: latência de respostas motoras, verbais e verbo-motoras a estímulos luminosos*. Universidade Federal de Pernambuco. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989.

⁹⁶¹ PERALES, *et al.*, 1989 (grifos meus).

⁹⁶² PERALES, *et al.*, *Loc. cit.* (grifos meus).

um rendimento significativamente inferior em provas de memória (retenção de dígitos), atenção (latência de resposta) e resolução de problemas (número de respostas corretas) quando comparadas com crianças sem antecedentes de desnutrição e de igual nível sócio-econômico, mesmo que as crianças de ambos os grupos apresentem déficits no desenvolvimento da linguagem expressiva e no nível leitura. [...] as crianças com antecedentes de desnutrição mostram maiores dificuldades específicas na leitura e na escrita, assim como quanto à presença de “condutas desadaptadas” na sala de aula.⁹⁶³

Vê-se, nos discursos, a relevância dada aos enunciados relacionados ao aspecto familiar macro — representado pelo nível sócio-econômico — o qual “determina os *déficits* de linguagem expressiva e o nível de leitura das crianças”, se sobrepõe ou antecede ao aspecto “micro” representado pelo fator “desnutrição”, mesmo que ambos os elementos estejam relacionados e sejam os eixos articuladores do discurso da teoria da privação cultural. Pode-se hipotetizar ser esse deslocamento dos enunciados, um efeito das teorias críticas da educação, sobretudo o paradigma marxista e a noção de um determinante “infra-estrutural”, que começavam a influenciar mais intensamente os discursos da pedagogia e da psicologia.⁹⁶⁴

Contudo, mesmo nessa perspectiva, chama a atenção nesses discursos de modo geral, a sobreposição de estereótipos sobre as crianças das classes populares. De modo geral, os enunciados da teoria da privação cultural, fortemente presentes produzem uma identidade da criança dos estratos populares segundo um pressuposto de “incompletude”, com prerrogativas de irreversibilidade — na “forma de se expressar”, na “mente conceitual”, em um “ambiente rico”, “estimulante”, “sereno” e “estável” etc. Concepções que encerram idéias essencialistas e naturalistas de homem, de um ideal abstrato de homem, segundo perspectivas dos estratos médios e altos da sociedade.

Desse modo, os discursos partem da perspectiva meritocrática da visão liberal, subjetivando as crianças como portadoras de fracasso escolar, explicado por uma incapacidade pessoal, por deficiências inerentes ao seu próprio comportamento, de sua estrutura familiar e de seu grupo social de pertença; como alguém que, não tendo aproveitado as oportunidades oferecidas pela escola, estaria no futuro sendo “castigado”, segundo a moral cristã da reparação, com uma posição mais rebaixada socialmente.

⁹⁶³ PERALES, *et al*, 1989, p. 280.

⁹⁶⁴ Entre as pesquisas apresentadas no *Simpósio*, com uma orientação “crítica”, além de construtivista, destaco: DENARI, Fátima E. *Classes especiais para alunos de aprendizagem lenta: critérios para a composição da clientela*. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo; BRUNS, Maria A. de T. & Fini, Maria I. *O fracasso escolar nas camadas populares da América Latina*. Universidade Estadual de Campinas; ROCHA-COUTINHO, Maria L. *Ideologia, identidade e fracasso escolar nas camadas populares*. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. PENIN, Sonia T. de S. *A força do cotidiano escolar (práticas e representações dos agentes pedagógicos) na construção do fracasso ou sucesso escolar dos alunos*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

Uma outra pesquisa⁹⁶⁵ analisa os critérios de encaminhamento de alunos considerados com problemas de aprendizagem para as classes especiais, “por não corresponderem adequadamente às normas e padrões estabelecidos pelo sistema escolar, — os quais eram considerados “desviantes” e rotulados como “deficientes”, “lentos” ou “atrasados” —, através de entrevistas realizadas com professores de classe regular, professores de classe especial, pedagogos, psicólogos e médicos. A análise dos dados mostra que existe tendência a valorizar as “características de desempenho acadêmico do aluno como sendo as de maior peso no processo e uma imprecisão dos critérios adotados pelos profissionais para o encaminhamento”.⁹⁶⁶

Esses discursos partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e constroem suas argumentações a partir do modelo de um Outro que são as crianças das camadas médias e altas da sociedade. É a partir desse Outro que mudanças são requeridas de parte das crianças, através de programas de intervenção psicológica, educacional etc, de modo a diminuir ou mesmo erradicar as “deficiências” das crianças “menos dotadas” em vários aspectos. De modo geral, romantizam as competências das crianças pobres no sentido de que, quando os resultados lhes são favoráveis parecem provocar sobre os pesquisadores atitudes e reações de surpresa, percepções da ordem do exótico; uma reação, enfim de estranhamento diante do Outro, e a necessidade de comprovar através dos resultados de testes de inteligência, de aptidão etc, que essas crianças possuem capacidades, inteligência etc. Crianças que têm “capacidade de organizar ao nível da ação prática construída”, ou que elas “estão preparadas para as atividades práticas de sobrevivência”.

As argumentações críticas são em torno dos dispositivos escolares que impedem “a infância privada culturalmente” a um desenvolvimento cognitivo ideal o qual a desfavorecem e impedem de trabalhar conteúdos e práticas fora desse suposto mundo distante que é a realidade das outras crianças das classes médias e altas. A corporificação dessas idéias sobre as crianças pobres é legitimada através da utilização de dispositivos aos quais atribui-se uma neutralidade quanto aos aspectos sociais e culturais que estão nas suas franjas, quando mais do que medir as “potencialidades” do sujeito, o que esses equipamentos de governo científico detectam é o quanto este absorve ou não dos padrões normativos estabelecidos pelos referenciais dos padrões das classes médias e altas locais e de outros contextos.

⁹⁶⁵ DENARI, Fátima E. Classes especiais para alunos de aprendizagem lenta: critérios para a composição da clientela. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989.

⁹⁶⁶ *Ibidem*, p. 103.

Envolvendo enunciados de desnutrição e capacidade intelectual, Andraca⁹⁶⁷, fazem um estudo sobre os efeitos da desnutrição infantil sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança, a qual afeta, sobretudo “as populações que vivem em condições de pobreza”.

A desnutrição precoce é um fator de risco biológico, o qual quando ocorre durante períodos críticos do desenvolvimento cerebral, produz lesões estruturais no sistema nervoso central”. [...] a desnutrição infantil se apresenta em estreita associação com condições de pobreza e determina que a criança está exposta à múltiplas privações que podem afetar negativamente seu desenvolvimento psicológico. [...] O programa de tratamento integral resulta efetivo na recuperação do desenvolvimento psicomotor, mas em termos de categorias diagnósticas o nível de desenvolvimento alcançado após a alta do tratamento se mantém sem variações significativas posteriormente à idade pré-escolar e escolar. As crianças mostram em média uma capacidade intelectual correspondente a inteligência normal lenta.⁹⁶⁸

Segundo a perspectiva desse discurso, as condições de pobreza significam não só condições econômicas e materiais gravemente restringidas, senão que se caracteriza ainda mais, por condições que limitam o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, tais como “experiências sensoriais e lingüísticas diminuídas”, padrões de comunicação deficitários e “estilos de educação/criação” que não favorecem o desenvolvimento da auto-estima e autonomia. O estranhamento que caracteriza esses discursos ao nomear de “desadaptadas” as “condutas” em sala de aula é mais uma vez partir de um modelo universalizado e homogeneizante, baseado em padrões supostamente diferentes das classes médias e altas e classificar negativamente comportamentos que, de outro olhar poderiam ser vistos como parte do próprio processo de construção do conhecimento. Senão, a partir de que lugar se fala de condutas “desadaptadas”?

Em relação a que se utiliza o conceito de adaptação e a partir dele o seu derivativo negativo? O mesmo pode ser dito sobre “os padrões de comunicação deficitários e estilos de educação/criação que não favorecem o desenvolvimento da auto-estima e autonomia”, destacados na pesquisa de Montoya. Os “padrões de comunicação” considerados deficitários por esses discursos constituem a variedade lingüística falada por diferentes grupos sociais e inclui variações fonológicas, léxicas e sintáticas. São marcos sociolingüísticos não neutros, já que as

⁹⁶⁷ ANDRACA, Isadora de; LÓPEZ, Isabel; COLOMBO, Marta. Interaccion entre desnutricion y ambiente sobre la capacidad intelectual y conducta en el niño. Instituto de Nutrición y Tecnología de los alimentos. Universidad de Chile. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989, p. 114-117

⁹⁶⁸ *Ibidem*, p. 114.

diferenças são identificadas pela cultura e pela escola como formas linguísticas “corretas” e formas “restritas”.⁹⁶⁹

Essas mesmas análises podem ser comparadas com outro estudo que trata dos efeitos da desnutrição sobre a função motora, conforme padrão de referência do *National Center of Health Statistics (NCHS)*, com crianças pertencentes ao mesmo estrato sócio-econômico e cultural. Os procedimentos utilizados solicitavam da criança respostas a estímulos luminosos os quais deveriam suscitar respostas motora, verbal ou verbo-motora. Impressiona-me o detalhamento com que se submete crianças de tão pouca idade (entre seis e nove anos), como pode ser visto pela descrição a seguir sobre a aplicação do referido teste:

Eram apresentados, em cada etapa, 50 estímulos, aleatoriamente intervalados, sendo 26 verdes (chamados aqui de positivos) e 24 pretos (chamados aqui de negativos). [...] Etapa motora - pressionar diante do estímulo verde, mas não do estímulo preto; Etapa verbal - enunciar a palavra SIM ao estímulo verde e a palavra NÃO ao estímulo preto; Etapa verbo-motora – pressionar e emitir a palavra SIM ao estímulo verde e apenas emitir a palavra NÃO ao estímulo verde.⁹⁷⁰

Os testes de medidas utilizados, de modo geral são criados em outras realidades e tem como princípios muitos *a priori*: todas as crianças conhecem ou estão familiarizadas com a linguagem e as atitudes envolvidas nos itens classificatórios; também pressupõem uma neutralidade em relação à cultura na qual foram criados, quando pode-se questionar sobre os critérios que orientam a definição dos padrões de realização nos testes e qual o tipo de criança tem condições de corresponder a esses padrões; o estranhamento por parte da própria criança quanto às condições de sua aplicação; e mais importante: as diversidades culturais dentro do país de um grupo para outro, e entre o país no qual foi criado e aquele onde vai ser usado, em termos da familiaridade das crianças com os códigos desses testes, não são consideradas ao se tratar dos resultados conseguidos por crianças de diferentes estratos sociais.

Os equipamentos técnicos de exame permitem que a individualidade humana se torne visível, que seja localizada numa rede de escrita, “transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normali-

⁹⁶⁹ A respeito da discussão sobre práticas culturais diversas no uso da linguagem — e também no uso da matemática, ver CARRAHER, Terezinha N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.

⁹⁷⁰ BORBA, Suelly M. A. & Cabral Filho, J.E. Influência da desnutrição sobre o desenvolvimento cognitivo: latência de respostas motoras, verbais e verbo-motoras a estímulos luminosos. Universidade Federal de Pernambuco. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the Study of Behavioral Development*, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989, p. 279-281.

zados, que se tire sua média e que sejam normatizados, documentados”.⁹⁷¹ São, portanto, resultados respaldados a partir de uma posição autorizada: os testes construídos em outras realidades culturais, os quais se no contexto onde se originou são passíveis de crítica, o que dizer de sua utilização muitas vezes indiscriminada em outros contextos? Essa documentação da psique humana possibilita que os dados da vida individual sejam postos à disposição das autoridades como dossiês onde os traços dos indivíduos possam ser comparados, avaliados e julgados, permitindo o conhecimento do indivíduo em particular e sua *performance* em relação à população de modo geral”. Ou seja,

as inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade. A avaliação psicológica não é meramente um momento de um projeto epistemológico, um episódio na história do conhecimento: ao tornar a subjetividade calculável, ela torna as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas — e que façam coisas a elas próprias — em nome de suas capacidades subjetivas.⁹⁷²

Mesmo na década de oitenta, as diferenças raciais são objeto de uma pesquisa⁹⁷³ desenvolvida com crianças com 5 e 6 anos de idade, “de nível sócio-econômico baixo e vivendo na periferia da cidade”. O discurso é apresentado por uma autoria que fala de um lugar da mais absoluta verdade, e para tal, cita inúmeras pesquisas já realizadas que podem outorgar à sua própria pesquisa critérios irrefutáveis de saber verdadeiro. Trata-se, segundo o autor, da constatação de diferenças raciais em testes de inteligência e tem seu discurso voltado para a relação entre as diferenças raciais e níveis sócio-econômicos. Em suas enunciações Hutz destaca:

[...] remontando à década de 20, tendo ganho muita força e muita emoção no início da década de 1970 após a publicação do agora célebre artigo de Jensen (1969) no Harvard Educational Review, apresentando “evidências sólidas” de que crianças brancas apresentam em testes que medem QI uma média de aproximadamente um desvio padrão superior à média de crianças negras. Pelo menos no que diz respeito à população americana, parece haver “pouca dúvida” de que esta observação é consistente e que não pode ser explicada em termos de diferenças sócio-econômicas, educacionais ou por artifícios estatísticos. Embora o problema seja realmente “interessante” e “socialmente relevante” os estudos a respeito relegaram esses achados a um segundo plano após os insucessos das tentativas de explicação que não envolvessem uma “determinação genética” da inteligência (e sobre a qual não há como agir). [...] A polêmica hoje centra-se sobre a antiga hipótese de Spearman (1927)

⁹⁷¹ ROSE, 1998, p. 39.

⁹⁷² ROSE, *Loc. cit.*.

⁹⁷³ HUTZ, Cláudio S. *Diferenças raciais de inteligência no sul do Brasil: uma tentativa de explicação em termos de aprendizagem social*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1989. (Dissertação de Mestrado).

de que quanto maior fosse o “loading de q” em um teste de inteligência, tanto maior seria a diferença entre brancos e negros.⁹⁷⁴

Busca o autor utilizar dados de outras pesquisas, cuja funcionalidade é legitimar-se — e à sua pesquisa — tomando como suporte os discursos de verdade de reconhecida autoridade. Autoria que fala de um lugar de uma verdade que se quer inquestionável e sob critérios irrefutáveis de conhecimento verdadeiro. Assim é que, sem qualquer justificativa apoiada em alguma teoria ou na metodologia de que se utiliza, o autor completa:

Como há alta correlação positiva entre esses escores evolutivos e testes de inteligência, é lícito “supor” que as diferenças encontradas nas amostras americanas serão reproduzidas no Brasil. [...] Nosso estudo mostrou que a maioria das crianças negras da amostra mostram um forte viés “pró-branco” e/ou “anti-negro”. [...] é provável que essas crianças negras, introjetando preconceitos raciais da sociedade em que vivem, tenham mais dificuldade em formar sua identidade e apresentem prejuízo no seu autoconceito e autoestima. Se este for o caso, pode-se “supor” ainda que estas crianças negras terão o desenvolvimento de seu esquema corporal prejudicado.⁹⁷⁵

Pode-se questionar por que o autor, tão apegado ao discurso “científico” como discurso de verdade, pode fazer uma transmutação para a realidade brasileira dos resultados de uma pesquisa realizada em outro contexto cultural, através de uma “suposição”. Universalizando padrões de comportamento, vê homogeneidades quando o que existe são “semelhanças de superfície”, resultantes de uma construção mental, de conceitos que buscam dar uma unidade a um turbilhão e pluralidade de experiências. Não são realidades “descobertas”, mas realidades “criadas” por discursos de verdade elaborados em cenários de relações de poder e produção de saber, segundo regimes de verdade que os possibilitam e legitimam.

Duas pesquisas na área da psicolingüística⁹⁷⁶ tratam da construção do conhecimento da língua escrita em crianças provenientes das camadas populares. O primeiro destes estudos⁹⁷⁷ apresenta-se como uma proposta “relativística” que visa a minorar os índices alarmantes, mercê da aplicação das conquistas desta ciência interdisciplinar à formação do pessoal envolvido na pré-escola e na iniciação e fixação da lecto-escritura, com vistas à modificação

⁹⁷⁴ HUTZ, 1989, p. 74 (grifos meus).

⁹⁷⁵ *Ibidem*, p. 74-75 (grifos meus).

⁹⁷⁶ CABRAL, Leonor S. *Como minorar a evasão e a repetência no Brasil: construção da psicolingüística*. 1989, p. 145-148; REGO, Lucia L. B. *A renovação da prática pedagógica na pré-escola: uma alternativa preventiva para o fracasso escolar*. 1989, p. 149-153.

⁹⁷⁷ CABRAL, *Loc. cit.*

de mentalidades”.⁹⁷⁸ E o segundo, dos “efeitos” que uma prática pedagógica ‘inovadora’ pode ter sobre a construção do conhecimento da língua escrita em crianças provenientes das camadas populares.”⁹⁷⁹

Na primeira pesquisa, o discurso trata do “insucesso escolar” decorrente da “dificuldade que os educadores enfrentam para se apropriar da leitura e da escrita e a busca das razões que expliquem tal dificuldade em crianças provindas de ambientes deficitários em termos de escrita.”⁹⁸⁰ Utilizando-se de técnicas de “narratividade”, as crianças foram avaliadas em suas capacidades de leitura e de escrita, tendo “se confirmado as hipóteses iniciais de que as crianças muito pequenas ainda não desenvolveram suficientemente o distanciamento, que é a capacidade para transmitir experiências ausentes no espaço e no tempo, utilizando recursos lingüísticos de auto-referenciação consistentemente: usam muito os pronomes e prolocativos sem referência anterior”.⁹⁸¹

O que está implicado nessas relações de poder-saber é o direito absoluto de um saber sobre um suposto não-saber; saber legitimado pela competência reconhecida do discurso científico, dos atores autorizados a dizerem a verdade sobre as crianças, no sentido de corrigi-las, de ter um controle sobre seus comportamentos “desviantes” da normatividade construtivista. Assim, o “insucesso escolar” é visto como decorrente da “dificuldade que os educadores enfrentam para se apropriar da leitura e da escrita e a busca das razões que expliquem tal dificuldade em crianças provindas de ambientes nos quais ‘a coisa escrita não circula’”⁹⁸².

O que se pode perceber — o que não é uma característica apenas dessa pesquisa é que as classes média e alta são tomadas como modelo, seja em relação à própria criança quanto ao seu desenvolvimento cognitivo e ao seu “insucesso escolar”, seja em relação às famílias. Desse modo, predominam as crenças de que os pais dessas camadas privilegiadas são atenciosos com os filhos; que acompanham o seu desenvolvimento na escola; que exercitam sua memória; que desenvolvem hábitos críticos e participativos, bem como hábitos de leitura — elementos esses que fariam parte do que chamam de “currículo oculto”, elemento diferencial — negativo ou de desvantagem — para as crianças das classes populares ao chegarem à escola.

⁹⁷⁸ CABRAL, 1989, p. 145.

⁹⁷⁹ REGO, 1989 (grifos meus).

⁹⁸⁰ CABRAL, 1989.

⁹⁸¹ *Ibidem*, p. 147.

⁹⁸² CABRAL, *Loc. cit.*(grifos meus).

O último discurso a ser analisado⁹⁸³ caracteriza-se por uma completa desarticulação: seus autores não fazem o que se propõem, estão aprisionados em uma teoria sob a qual não têm qualquer domínio, a própria escritura é truncada, difícil. Financiado pelo FINEP, foi desenvolvido por um GT responsável pelo levantamento de dados para o planejamento e implantação da política de alfabetização do Município do Rio de Janeiro entre os anos de 1983 e 1987. Chama atenção que um universo complexo quanto aos aspectos da população escolar e da própria dimensão geográfica, como é o caso do referido município, e com objetivos tão importantes — repito: “planejamento e implantação da política de alfabetização do município do Rio de Janeiro” — e tendo atrás de si uma instituição de pesquisa de reconhecida “competência”, os discursos sejam, no mínimo, absolutamente frágeis e obscuros teoricamente, que a escrita seja desconexa e incompreensível:

[...] a revisão teórica levou à construção de um esquema de análise e à formulação de hipóteses gerais. Foram consideradas duas principais fontes de mudança política: (1) a rotatividade das elites, ou seja, a ascensão ao poder de uma nova elite com nova visão e ideologia política e (2) as mudanças ocorridas no conhecimento especializado. A primeira fonte gerou uma política governamental estadual que é o Programa Especial da Educação. A segunda fonte, através do impacto do conhecimento especializado sobre a tecnoburocracia governamental, gerou a nova política de alfabetização da cidade do Rio de Janeiro. Nos dois casos, a burocracia interage como mediadora, mas no segundo seu papel é muito mais incisivo. No que diz respeito à relação entre pesquisa e política educacional foi possível constatar que o conhecimento acumulado sobre alfabetização, entendido como potencial para subsídios, ultrapassa as necessidades atuais do sistema educacional, situando-se os obstáculos no plano da política (politics).⁹⁸⁴

Nesse sentido, é oportuno dizer das contradições presentes nos discursos que se pretendem críticos — utilizando-se de enunciados ligados à questão das classes sociais, — e que, no entanto não conseguem deixar de reproduzir as subjetividades individuais e coletivas construídas a partir dos paradigmas que nomeiam de “tradicionais”, “alienados” e “alienantes”. São discursos que partem de noções como a de “classe social”, e, pensando em realizar uma crítica aos sistemas de regulação e dominação, não conseguem romper com eles e desconstruí-los, na perspectiva de um deciframento das condições mesmas dos processos de sua produção, como processos de governamentalização ligados à criação e administração das várias tecnologias de auto-regulação e autogoverno, e, portanto das relações de poder.

⁹⁸³ DUTRA, ANY. A política da política: alfabetização e fracasso escolar no Rio de Janeiro. ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. *International Society for the study of behavioral Development*, Recife. Brasil. 6 a 10 de novembro, 1989, p. 45-47

⁹⁸⁴ *Ibidem*, p. 45.

Segundo as visões implícitas nessas pesquisas, de modo geral, as causas do fracasso escolar devem ser buscadas no interior do processo de ensino-aprendizagem — envolvendo, portanto dois elementos: o professor e o aluno; ou seja, a eficácia do ensino estaria numa relação direta com a forma como o professor utiliza os conteúdos dos conhecimentos de cada disciplina; com a correspondência dos conteúdos com os “interesses” dos alunos e com o nível de desenvolvimento no qual se encontram, medidos pelos resultados do desempenho escolar. A visibilidade e dizibilidade sobre o construtivismo tem construído o seu lugar como de um saber, o qual — tal como as narrativas que descrevem a história das ciências humanas — envolve a compreensão de um processo crescente de desenvolvimento, ou de progresso “em direção a formas mais precisas, adequadas e científicas do sujeito psicológico ou do sujeito cognitivo”.⁹⁸⁵

Todas essas produções discursivas, como qualquer discurso, não podem ser analisadas fora das relações de poder na sua relação com a produção desses saberes e em momentos históricos cujos arranjos políticos, econômicos, sociais e educacionais têm que ser considerados. E, além disso, são discursos que não somente favoreceram, mas legitimaram a produção de estigmas sociais acerca da capacidade das crianças e jovens das classes populares, quanto às origens de suas supostas dificuldades de aprendizagem, bem como sobre o “êxito escolar”⁹⁸⁶. São discursos que pressupõem a existência de um sujeito consciente que podem apresentar momentaneamente comportamentos bloqueados, impedidos, imobilizados, “pelos efeitos da ação das estruturas de poder e opressão, mas, em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de desbloqueamento (o papel, precisamente, das pedagogias emancipatórias)”, seriam as ações dos sujeitos que iriam constituir “a fonte de oposição ao poder e à opressão”.⁹⁸⁷

É importante destacar o caráter produtivo dessas pesquisas, as quais contém em sua superfície práticas de subjetivação — ao supor e sugerir um tipo ideal de criança a ser fabricada pelas intervenções construtivistas na escola, tanto no seu aspecto pedagógico como psicológico. Assim, a montagem de uma determinada subjetividade pressupõe o desenvolvimento de certas capacidades por parte das crianças, das quais se espera determinados modos

⁹⁸⁵ SILVA, 1998a, p. 11.

⁹⁸⁶ Só para termos idéia das visões preconceituosas e excludentes sobre as crianças das camadas populares, quero citar um fragmento de um discurso: *A variedade de padrões lingüísticos para serem imitados fornecida pelos modelos adultos nas classes mais baixas não só é ‘muito limitada’ mas também ‘errada’, tendo em vista os padrões da escolarização posterior. Mais ainda, a partir do momento em que a criança desenvolveu um certo número de ‘pseudo-palavras’ e adquiriu o learning set [...] muito provavelmente não obterá respostas ou obterá respostas punitivas que inibirão as perguntas* (HUNT, J. M., 1964 apud PATTO, 1986, p. 118, grifos meus).

⁹⁸⁷ SILVA, 1998a., p. 13.

de relacionar-se consigo mesmas e com outros e a ter certo desempenho — nos diversos aspectos da sua vida, mas sobretudo na escola.

É no aspecto da produção de equipamentos de regulação e governo que tem se constituído a diferença entre a ressonância dos discursos piagetianos nos discursos da eficácia, em dois momentos diferentes de sua corporificação no campo educacional: na década de oitenta e na contemporaneidade. Como discutido agora, esses discursos estavam mais diretamente ligados à produção de pesquisas. Somente a partir do governo de FHC nos anos de 1990 é que se intensificaram as influências do saber construtivista no campo educacional, através de práticas não-discursivas representadas por diversos equipamentos disciplinadores fabricados para operacionalizar as políticas públicas em educação nos graus mais preliminares de ensino e na formação dos professores no curso normal, na graduação e na pós-graduação. É sobre a inserção do discurso construtivista no âmbito das políticas públicas em educação e na sala de aula que trato a seguir.

6. 5. Perspectivas atuais do discurso do fracasso escolar segundo a ordem da “eficácia”

Para construir o presente item, quero retomar as análises feitas quando tratei dos governos da Nova República — aliás, mais diretamente do período da governamentalidade estatal, em que FHC foi Presidente. Isso porque, compreendo, que foi a partir do período de sua governamentalização, que os discursos e as práticas de regulação no campo educacional embasadas nas teorias construtivistas tiveram seu momento de maior visibilidade e utilização.

No que se refere ao discurso contemporâneo do fracasso escolar e às práticas não-discursivas fabricadas como seu suporte, percebe-se que estes são pontuais e cada vez mais locais, seja no que se refere ao campo do saber, seja em relação à especificidade da experiência que cada autor vive como campo de trabalho; ou seja, mostram uma tendência ao abandono das teorias e dos conceitos totalizantes: nesses discursos o conceito de fracasso escolar é isolado de um contexto mais amplo — como o campo político, educacional, e mesmo o campo de saber no qual tal narrativa se insere e de uma teoria específica que lhe dá suporte.

No momento são inúmeros os dispositivos educacionais que têm utilizado os pressupostos piagetianos para a produção de discursos de verdade e de práticas legitimadas de regulação das crianças, como os discursos jurídicos consubstanciados em documentos como Leis, Decretos, Pareceres; reformas educacionais, como a reestruturação dos currículos, a formação de profissionais para o exercício da docência; os currículos dos cursos de graduação

e de pós-graduação das Universidades e Faculdades de Educação e de Psicologia, os quais congregam diversas disciplinas com abordagem construtivista — o mesmo pode se dizer das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação nos níveis de Mestrado e de Doutorado dessas instituições.

Contudo, a compreensão do papel do construtivismo envolve que se considere a produção de subjetividades como parte de um processo mais amplo de produção de regulação social, não somente ligado ao sistema de *expertise*, mas também aos dispositivos fabricados pela governamentalização estatal; são inúmeros os dispositivos de regulação e de modelação da infância na contemporaneidade, formas privilegiadas da governamentalização dos Estados democráticos neoliberais.

Nesse sentido, destacam-se os Programas pré-escolares privados e públicos ligados aos “conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional”, fabricados sob a forma de Parâmetros, os quais proliferaram nesse tempo de governo de FHC, e para todos os níveis e modalidades de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e médio.⁹⁸⁸ E, ligados aos discursos da “qualidade”, os sistemas de avaliação da eficácia da educação para os três níveis de ensino — mas, diretamente relacionado com a abordagem construtivista, o Sistema da Avaliação do Ensino Fundamental (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ENEM): “um sistema nacional de avaliação das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino”.⁹⁸⁹

Todos esses dispositivos foram criados com o objetivo de incrementar um padrão de eficiência do ensino visando a eficácia na realização da “competência” docente e discente e na produção de novos objetivos e conteúdos curriculares básicos. No caso dos sistemas de avaliação, a interpretação dos “resultados” é realizada tomando como referencial o construtivismo; tecnologias por meio das quais, “os infantis adquirem uma certa natureza moral”.⁹⁹⁰ Em relação aos PCN, diz Corazza:

⁹⁸⁸ Através respectivamente dos dispositivos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Para o ordenamento da prática dos educadores foi fabricado, além de cursos de formação em serviço e de treinamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

⁹⁸⁹ BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 120.

⁹⁹⁰ CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo?* pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001. 150 p.

[...] funciona como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais. Princípio e método, que fazem dos infantis, ao mesmo tempo, objetos da ação governamental, bem como parceiros voluntários de seu governo. Currículo nacional de um Estado (neo) liberal, que conduz as condutas humanas, em nome da liberdade e autonomia daquelas/es que são governadas/os, fundamentalmente, como “eus” psicomorais.⁹⁹¹

Para garantir o padrão de eficiência e a eficácia dos “produtos da educação” foram fundamentais as diretrizes estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação e pela nova LDB, produzidos em governos anteriores, cujo efeito imediato foi a proliferação de Faculdades privadas com cursos de Licenciatura, os cursos de curta duração, como àqueles nomeados de “pedagogia em serviço” — resultado da parceria entre as instituições de ensino superior e as prefeituras, como modalidade de ensino criada com o objetivo de dar formação superior para docentes e assim atender exigências daqueles dois dispositivos.⁹⁹²

Um aspecto importante a se considerar são as condições de instauração da interlocução entre os documentos que compõem esses discursos jurídicos e seus interlocutores, no caso, os professores. São discursos que se dirigem ao professor numa linguagem direta, como se não quisesse deixar margens para uma recusa de sua parte;⁹⁹³ são discursos recheados de uma linguagem e uma proposta metodológica psicológica, com enunciados como “autonomia”, “atitudes”, “comportamento”, “relações interpessoais”, “conviver com as diferenças”, “autoconhecimento”, “participação” etc.

No caso particular dos PCNs, no volume que trata de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, existe um item Conhecimentos psicológicos e pedagógicos que chama atenção pela superficialidade como analisa as questões escolares pela via desses saberes, os quais são colocados de forma extremamente parcial, fragmentada e confusa, inclusive; mesmo que pretendam dar ao professor a formação necessária e competente para a realização da tarefa pedagógica.

O referido texto trata também do fracasso escolar, assim: “Do ponto de vista psicopedagógico, conhecimentos que tragam ao professor a compreensão do fracasso e do sucesso

⁹⁹¹ CORAZZA, 2001, p. 81 (grifos da autora).

⁹⁹² A LDB normatiza no seu Art. 62: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura [...]; (e no Art. 63, parágrafo II): programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (e no parágrafo III desse mesmo Artigo), programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL: 1997).

⁹⁹³ Em todos os volumes dos PCNs, na Apresentação, lê-se: “Professor, você está recebendo uma coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada” (BRASIL: 1997, grifos meus).

que se apresentam como sendo mais da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, levam à redefinição de procedimentos em sala de aula” (grifos meus). [...] “Evitar atitudes que “produzam” o fracasso escolar é uma possibilidade aberta ao professor” (grifos do original).⁹⁹⁴

Com o mesmo sentido, e tomando àqueles dispositivos como referenciais, outros equipamentos de regulação da infância têm sido fabricados, como os Programas ligados à formação continuada de professores; à intervenção pedagógica para os problemas de reprovação, repetência e evasão no Ensino Fundamental; neste caso, os programas de ajuda às famílias de baixa renda, como o Bolsa Escola,⁹⁹⁵ o Bolsa Família, o Fome Zero, entre outros. Além desses Programas, outros dispositivos — que, aliás, se constituem em signos das políticas do tipo *reality show*, predominantes na década de noventa no cenário brasileiro, — caracterizam as novas formas da governamentalização da população e da infância escolar. São equipamentos que têm visibilidade e dizibilidade através da defesa da eficácia pontual, instantânea; indiretamente ligados às formas de governo público ou formal, fazem um apelo direto à participação da sociedade civil, como os Programas Amigos da Escola e Criança Esperança, os quais investem maciçamente nos dispositivos midiáticos e na propaganda, envolvendo diretamente a população, a participação da sociedade civil como sua gestora, como parceira privilegiada da governamentalidade contemporânea.

A operação do sistema de *expertise* sobre o discurso pedagógico e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola na contemporaneidade — composto, sobretudo pelas ferramentas conceituais produzidas e distribuídas pelo construtivismo — tem sido extremamente relevante como prática de subjetivação, pois são seus regimes de verdade que vão instituir novos discursos prescritivos e normativos sobre as crianças. Como condição mesma da governamentalização, esses dispositivos de governo da infância funcionam como parte de sistemas de regulação que atuam no campo educacional, ao nível das políticas públicas municipais, estaduais e federais, nas quais o discurso construtivista tem servido de base para sua elaboração e de apoio para sua operacionalização.

Essa tecnologia de governo construída para responder às demandas de conhecimento acerca das crianças tem constituído a ossatura das práticas escolares ordenando, definindo e orientado tanto os processos relacionados à formação dos professores, quanto o espaço pedagógico da sala de aula — a didática na sala de aula, a postura do professor, o processo de avaliação etc, — no seu aspecto pedagógico e na sua vertente psicológica - nos quais os

⁹⁹⁴ BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997, p. 48.

⁹⁹⁵ O qual, além da quantia destinada à educação dos filhos das famílias pobres, inclui a cada dois meses um complemento representado pelo “auxílio gás”.

discursos construtivistas são operacionalizados.

As práticas que se desenvolvem no contexto escolar fazem parte das técnicas de governo distribuídas nas “tecnologias do eu”⁹⁹⁶ e nas “tecnologias institucionais”, as quais se caracterizam por uma incessante utilização de mecanismos homogeneizadores no trato com a infância, o que se constitui em negação do seu caráter histórico-cultural; e pela busca do “sucesso” do processo educativo escolar, que na prática tem também significado essa negação do caráter histórico do movimento e da descontinuidade do processo escolar, ajudando a reforçar a visão de naturalização do discurso do fracasso escolar, quando este conceito é tratado como acontecimento inerente ao processo educativo escolar. É nesse sentido que compreendo a importância do saber construtivista nas últimas décadas no campo educacional e que tem justificado as práticas não-discursivas ligadas ao fracasso escolar, segundo o ordenamento da eficácia.

Nesse sentido, as práticas construtivistas chegam à escola durante os anos de abertura democrática, com o fim da governamentalidade militar e o início da Nova República, quando em alguns Estados e Municípios do país teve início um processo de mudanças na organização da Educação Básica — educação infantil, sobretudo, mas também no ensino Fundamental — com o fim da seriação e o início da organização do ensino em Ciclos.⁹⁹⁷

No âmbito microfísico de poder e governo, as premissas dos enunciados construtivistas invadem o espaço escolar, a sala de aula em vários aspectos de seu funcionamento, para ordenar as formas de relações de poder-saber, distribuídas nos procedimentos didáticos; nos conteúdos curriculares; na relação professor/aluno etc. Dentre os mecanismos microfísicos, e mais diretamente ligado às condições escolares dos alunos e que definem o fracasso escolar — a reprovação, a evasão e repetência — tenho destacado em outros trabalhos⁹⁹⁸ o processo de avaliação da aprendizagem, o qual tem se constituído historicamente em um mecanismo “terminal” a sacramentar os veredictos dos alunos reprovados e/ou que devem sair da escola — no caso da evasão — e dos que podem ser promovidos para a série seguinte, seu “sucesso” e seu “fracasso.

Mesmo quando o professor diz realizar uma avaliação “contínua”, a metodologia que utiliza não foge de uma concepção ainda quantitativa e “terminal”, ao avaliar o aluno a

⁹⁹⁶ Segundo um enquadramento foucaultiano, Larrosa vai definir as tecnologias do eu como as práticas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas [não importando o que se vai aprender], mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo” (LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c. p. 36.

⁹⁹⁷ Isso ocorreu nos grandes centros urbanos, como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Pernambuco, como políticas localizadas, se estendendo para todo o país. Essas experiências ocorreram, principalmente durante os governos petistas, como foi o caso de Luíza Erundina, na prefeitura de São Paulo.

⁹⁹⁸ Cf. QUEIROGA, Maria do Socorro N. *Avaliação da aprendizagem no contexto sócio-político educacional da Paraíba*. Fundação Getúlio Vargas (IESAE). 1994. (Dissertação de Mestrado); _____. *Avaliação Escolar: Realidade e Perspectivas*. *Revista de Extensão da UFPB*. João Pessoa – PB. Ano III – Nº 7 Junho, 1999, p. 63-73.

partir de critérios como comportamento disciplinar, frequência e participação, postura física ao movimentar-se, até sua capacidade de tolerância frente ao autoritarismo e a arbitrariedade que dominam de modo geral as relações na escola no momento da avaliação — "avaliam se sou paciente ou não", diz um aluno⁹⁹⁹ — deixando em segundo plano os aspectos cognitivos tal como previstos nos planos de aula, como a capacidade para lidar com novos conhecimentos e generalizá-los para novas situações. De modo geral, procedem a uma avaliação mais intuitiva, baseados na sua experiência como alunos, no passado. Dado, aliás, confirmado em outros contextos nos estudos de Hoffmann.¹⁰⁰⁰

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, são os exames os veredictos finais de “derrotas” ou de “vitórias” acadêmicas e um dispositivo de legitimação dos discursos sobre os alunos que não conseguem acompanhar os padrões de desempenho estabelecidos pela escola, através de enunciados que tratam de sua trajetória na escola como um processo de “sucesso” ou de “fracasso”. Foucault nos diz que “a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência”.¹⁰⁰¹ É assim que a escola tem sido o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, quando a mesma é significada como espaço no qual se realiza uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.¹⁰⁰²

A insegurança e preocupação em relação à avaliação, por parte dos professores, a importância em ser justo e ao colocar em dúvida a fidedignidade dos instrumentos que utiliza na avaliação, vem a reforçar a demasiada valorização que a escola e os docentes atribuem ao aspecto “técnico” deste processo; contraditório, portanto com a idéia de “construção”, de respeito ao percurso e ao ritmo individual de cada um dos alunos. Em que pesem as tentativas de ser construtivista por parte dos professores, mesmo sem qualquer respaldo teórico consistente, o que predomina na realidade escolar de modo geral, sobretudo na escola pública, — mas não somente nela — na qual as políticas são definidas pela governamentalidade estatal sem qualquer formação adequada do corpo docente — são práticas nas quais os professores não seguem uma diretriz essencialmente “tradicional”, apesar do certo predomínio desta linha teórica no “fazer” pedagógico; não são tão pouco “escolanovistas”, “críticos” ou “construtivistas”. São técnicos do giz e do apagador; esta é ainda a realidade da maioria das escolas.

⁹⁹⁹ QUEIROGA, 1993.

¹⁰⁰⁰ HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: *Educação realidade*, 1991.

¹⁰⁰¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1977a, p.166.

¹⁰⁰² ENGUITA, Fernandez M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Nesse sentido, os equipamentos, as técnicas, os procedimentos etc, construtivistas são preparados para atender e acompanhar a “construção do conhecimento” de crianças que aprendem “fazendo”, atuando ativamente com os aparatos de aprendizagem e as situações. Mesmo que “sofríveis” — tendo em conta as exigências colocadas para ser legitimada e reconhecida como escola construtivista — essas escolas tentam redesenhar a arquitetura da escola tradicional, a partir da ressignificação do que seja ensinar e aprender, de como deve se estabelecer as relações entre professores e alunos, e entre estes. Para isso, a estrutura física da escola busca se adequar ao dispositivo piagetiano, regulando as condutas cognitivas para a construção do conhecimento, através de seu mobiliário e da sua distribuição no espaço da sala de aula, de modo a criar um ambiente favorável ao “desequilíbrio cognitivo”, fundamental para que ocorra a aprendizagem. As fileiras de carteiras são substituídas pelos círculos, onde cada qual pode ver os outros e se sentirem próximos para realizar as atividades, orientadas por um professor que não é mais o centro do processo, nem do espaço físico. Além do que “existe até mesmo espaço para a espontaneidade: o súbito e imprevisível interesse que exige espaço”.¹⁰⁰³

Em relação aos aparatos compreendidos pelos conteúdos construtivistas que alimentam a prática pedagógica, quando muito, alguns professores lecionam na área de estudo para a qual possuem uma habilitação, mesmo ainda questionável. A utilização de noções construtivistas, como as fases de desenvolvimento da inteligência acabam por reproduzir no contexto geral da escola o inverso do que se propõem os construtivistas: liberdade e autonomia; o reconhecimento do de que os alunos constroem seus conhecimentos são subsumidos por um ambiente de extremo controle — o qual se configura através as atividades, dos comportamentos das crianças etc.

Ainda em relação à formação deficitária das “criaturas construtivistas”, como, em tal situação podem compreender a complexidade que envolve o saber construtivista? Quando, esse próprio saber se constrói e produz as subjetividades no seu funcionamento? Junte-se a isso a pobreza generalizada das escolas, do acervo bibliográfico de que dispõem professores e alunos nas bibliotecas, quando existem, — se é que se pode chamar de “biblioteca”, os depósitos de livros ultrapassados, mal cuidados e desvinculados das questões que seriam importantes para alunos e professores. Quanto à bibliografia disponível para as áreas de ensino, a fonte de pesquisa do professor é, na maioria das vezes, os livros que, por acaso, às vezes chegam para o aluno.

¹⁰⁰³ WALKERDINE, 1998f, p. 149.

Mesmo com o controle rigoroso que as escolas construtivistas tentam impor na sua organização e funcionamento, ainda pesam a arbitrariedade — no sentido da aleatoriedade das atividades, de sua avaliação etc. — e a subjetividade. Assim, atribui-se notas ou conceitos aos alunos e alunas pela sua "participação", pelo seu "bom comportamento", pela sua "frequência", quando cada professor e cada aluno têm diferentes compreensões sobre esses conceitos e sobre sua operacionalização — e quando não é definido *a priori* quaisquer critérios sobre o que seria "participação", por exemplo. E o que dizer dos conceitos que embasam o construtivismo? Mesmo porque são conceitos difíceis de definir e de se chegar a um consenso — mesmo que a escola trabalhe como se estes fossem muito claros para todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Assim, se produz na escola construtivista um outro tipo de submissão — diferente da escola tradicional; o que se propõe ser um ambiente de mais liberdade e autonomia passa a significar mais controle.

As condições de possibilidade de produção do equipamento construtivista estão relacionadas a outros saberes e práticas, das quais não se pode dizer que são libertárias; nesse sentido, citaria a ligação de Piaget com os testes de inteligência — e com as teorias que os embasavam; com a produção de alguns equipamentos educacionais de controle, como a “Folha Biográfica” ou “Ficha do Aluno” o “Quadro de Medidas Antropométricas” — construídas a partir de dados psico-antropométricos eugenistas — e a “Carteira Biográfica Escolar”.¹⁰⁰⁴ E, mais recentemente, as fichas de registro do desempenho escolar — dispositivo de grande utilização nas escolas de orientação piagetiana, para medir a eficácia do ensino e o rendimento dos alunos, cuja funcionalidade é assim descrita por Walkerdine:

(Nas fichas) são produzidos tanto aquilo que deve ser observado e monitorado quanto as técnicas daquela observação e monitoramento. Nisso está centralmente envolvido um conjunto de aparatos e práticas similares e circundantes, um edifício de treinamento docente, de educação em-serviço, de monitoramento e normalização das próprias professoras (orientação e inspeção), um aparato de pesquisa educacional, livros didáticos, e assim por diante.¹⁰⁰⁵

Nesse equipamento de regulação das atividades escolares, encontram-se enumerados os aspectos a serem avaliados pelo professor, quais sejam: desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento lingüístico, condições afetivas e emocionais, aspectos ligados à sociabi-

¹⁰⁰⁴ Aparatos de regulação escolar sobre a infância, desenvolvidos em inícios do século XX nas primeiras experiências escolares sob o ordenamento da psicologia.

¹⁰⁰⁵ WALKERDINE, 1998f, p. 193.

lidade, entre outros, mais diretamente relacionados às aquisições cognitivas das crianças. Sobre isso, diz Walkerdine:

Por que essas categorias são escolhidas como importantes para serem registradas? [...] Cada categoria exige uma observação de comportamento que é colocada como uma realização pertencente à esfera do desenvolvimento: uma capacidade, ela mesma produzida através da “atividade e da experiência”. Não existe fato algum, conhecimento algum, que seja colocado fora dos termos de uma realização pertencente à esfera de desenvolvimento (grifos da autora).¹⁰⁰⁶

Ela questiona a utilização dos jogos, por exemplo, como artefato para avaliação das habilidades emocionais/sociais da criança, inclusive no sentido da competência do professor para selecioná-los, escolhê-los de acordo com o que pretende observar no desempenho das crianças, a partir de dois pressupostos implícitos para sua escolha: primeiro, a categoria “jogo” pode ser diferenciada de outros aspectos do comportamento e do desempenho em sala de aula, e é pedagogicamente importante; “isto é, o jogo é esperado como atividade de sala de aula — é parte da pedagogia. [...] O professor deve tanto reconhecer o jogo como categoria importante quanto deve ter sido treinado para reconhecê-lo e classificá-lo de acordo com os princípios estabelecidos na folha de registro”.¹⁰⁰⁷

São práticas e aparatos relacionados que, juntos produzem as duas noções centrais à produção do discurso construtivista e a sua eficácia: a pedagogia centrada-na-criança e a psicologia do desenvolvimento, dispositivos centrais da prática pedagógica construtivista, cuja operacionalização caracteriza a relação entre aparatos administrativos e as técnicas de regulação social, “das quais as ciências do social são uma condição central”.¹⁰⁰⁸

É central a essas práticas e a esses aparatos um sistema para a classificação, para a monitoração da observação, para a promoção e a facilitação do desenvolvimento de uma variedade de aspectos das capacidades psicológicas individuais. Em práticas e aparatos como esses é uma coisa axiomática que deve existir um conjunto de fatos observáveis e empiricamente verificáveis de desenvolvimento infantil. É central à prática, portanto, a produção do desenvolvimento como pedagogia. [...] o desenvolvimento é produzido como um objeto de classificação, de escolarização, no interior dessas próprias práticas, que ele é tornado possível pelos aparatos [...] como folhas de registro, treinamento docente, disposição da sala de aula [...] Os próprios aparatos fornecem uma norma, um padrão da boa e possível pedagogia.¹⁰⁰⁹

¹⁰⁰⁶ WALKERDINE, 1998f, p. 194.

¹⁰⁰⁷ *Ibidem*, p. 195.

¹⁰⁰⁸ *Ibidem*, p. 156.

¹⁰⁰⁹ *Ibidem*, p. 154-155.

Esses movimentos das relações de poder-saber relacionados à infância e à sua educabilidade, em relação às famílias, aos professores, enfim a todos os atores que compõem o cotidiano escolar; as tecnologias do eu, os especialistas da subjetividade e seus artefatos técnicos, como os testes psicológicos, as terapias etc — são fundamentais como mecanismos de ajustamento dos sujeitos, pelo seu reconhecimento como lugares legítimos e de autoridade para definir os normais e os outros: os que destoam, os comportamentos dissonantes, os que podem prosseguir em suas trajetórias escolares e os que devem deixar a escola ou ser encaminhado à terapia, à clínica psicopedagógica etc, etc.; enfim, os que vão justificar inúmeras produções discursivas e não-discursivas e engrossar as estatísticas sobre fracasso escolar. Esses discursos e as teorias da subjetividade são desenvolvidos para “explicar eventos que aquelas próprias teorias ajudaram a produzir, eventos que elas plantaram ao longo de nossa existência, localizando-os em uma interioridade que elas próprias ajudaram a cavar”.¹⁰¹⁰

Estudos atuais¹⁰¹¹ têm destacado os modos como o dispositivo construtivista tem sido atualizado no Brasil destacando, sobretudo as dificuldades de sua compreensão de seu arcabouço teórico, bem como as incongruências e contradições relacionadas à sua corporificação nas práticas desenvolvidas nas escolas. Terigi & Baquero¹⁰¹² delimitam os efeitos dos modelos psicológicos em geral, e genéticos em particular sobre as práticas educativas, no sentido da progressiva invisibilidade das pedagogias e a segregação das diferenças.

Segundo a visão desses autores, o critério distintivo entre as pedagogias visíveis e invisíveis seria o grau de explicitação de seus princípios constitutivos — fundamentos, princípios reguladores, procedimentos instrucionais, critérios de avaliação etc; nas pedagogias visíveis, a hierarquização entre emissor e receptor seria clara, existindo uma série que se desenrola no tempo e regula a progressão; e os critérios para avaliar a progressão são explícitos, concretos e definidos. Acontece o contrário com as pedagogias invisíveis, nas quais se incluem àquelas sob a orientação construtivista: “baseiam-se numa hierarquização implícita, o aluno

¹⁰¹⁰ ROSE, 2001a, p. 144.

¹⁰¹¹ MAMEDE, I. C. de Melo. *Construtivismo na escola pública: (re) construção de conhecimentos e práticas de professoras alfabetizadoras*. Porto Alegre: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992, 174 p. (Dissertação de Mestrado); FRADE, Isabel C. da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993, 123 p. (Dissertação de Mestrado); PIMENTEL, M. A. M. et. al. *Confronto entre a produção científica sobre construtivismo e alfabetização e a prática pedagógica em alfabetização na escola pública*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1993. (Dissertação de Mestrado); TERIGI, Flavia & BARQUERO, Ricardo. Representando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 2000c; VIEIRA, Marta L. A metáfora do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998d, p. 76-94.

¹⁰¹² TERIGI & BAQUERO, 2003c.

não conhece os princípios que regulam a seqüência de progressão, e os critérios de avaliação são mais variáveis e difusos”.¹⁰¹³

As “pedagogias centradas na criança” de orientação construtivista, no modo como são corporificadas nas práticas escolares têm produzido — mesmo que isso não seja o desejado pelos educadores — uma sofisticação do discurso que tem contribuído para subtrair da compreensão e controle dos pais — e muitas vezes dos próprios educadores, o processo ensino-aprendizagem. “A sofisticação do discurso e a prática pedagógica advinda das “pedagogias centradas na criança”, de cunho genético, podem resultar numa perda de controle público sobre os atos de ensino”.¹⁰¹⁴

Um outro estudo,¹⁰¹⁵ faz uma análise da inserção do discurso construtivista, tomando como referência uma dissertação de Mestrado, a qual tinha como objetivo fazer uma análise da produção discursiva construtivista veiculada pela revista Nova Escola — cujo público alvo são os professores do ensino Fundamental e Médio. Apesar de referir-se a experiências locais e pontuais, o que esses estudos descrevem caracterizam e são representativos das formas de interlocução que se dá entre aqueles envolvidos com a educação da infância sob essa orientação, nos diferentes pontos do país e o equipamento construtivista com seus conceitos, seus sistemas de análise e explicação e os seus dispositivos técnicos.

Na pesquisa citada por Vieira, percebe-se uma heterogeneidade quanto à visão sobre o paradigma construtivista entre os professores, a qual varia entre “uma filosofia”, “um processo”, “uma teoria” sobre os mecanismos de aprendizagem, “um instrumento” para a compreensão sobre o processo de aquisição do conhecimento etc. No que diz respeito à sua operacionalização predominam alguns enunciados compondo visões que remetem à idéia da conversão religiosa:¹⁰¹⁶ é um caminho irreversível e árduo; é coletivo, não se faz sozinho; conquista adeptos e provoca os mais variados tipos de mudanças, uma delas, a negação por parte de seus “adeptos” das experiências anteriores à sua “conversão”.

Outro aspecto desses discursos, ainda sob as metáforas religiosas, é que a proposta construtivista é apresentada como uma prática que se realiza em etapas: antes de se ser construtivista predominam as dúvidas, a resistência e a descrença; durante a experiência convive-se com a insegurança, dificuldades e obstáculos, agruras compensadas pelo que vem depois, ou seja, prazeres e compensações. Assim, o construtivismo, segundo a visão de seus praticantes,

¹⁰¹³ TERIGI & BAQUERO, 2003c, p. 115.

¹⁰¹⁴ *Ibidem*, p.117 (grifos dos autores).

¹⁰¹⁵ VIEIRA, 1998d.

¹⁰¹⁶ Inclusive essa autora mostra como os discursos dos professores são construídos tomando como base a metáfora do “caminho” para definir o construtivismo.

baseia-se na opção pelos pobres, faz exigências a seus “adeptos”, como em relação a “uma radical mudança de postura” e segue passos determinados, os quais se referem a etapas que devem ser vivenciadas para que se reconheça realizando uma metodologia construtivista.¹⁰¹⁷

O que se percebe na maioria daqueles que trabalham com o construtivismo é a falácia sobre sua eficácia; tudo que está “fora” do construtivismo associa-se com o “arcaico”, o “tradicional”, a “ineficiência” etc. Outra característica dessas estratégias discursivas é que colocam o construtivismo como uma teoria que não está presa a modelos pré-definidos, “não se constitui método e não dita receitas”. Ao que Vieira discorda, contra-argumentando que as práticas construtivistas são desenvolvidas através de passos e etapas bem definidos e pressupõem formas de ação semelhantes por parte de seus praticantes; além do que suas experiências possuem características comuns e na prática acabam repetindo aquilo que veementemente denegam: a visão do construtivismo como uma teoria e não um método o qual não se utiliza de “receitas” e de “modelos” na sua operacionalização.

Esses discursos de convencimento e em defesa do construtivismo como algo diferente de um método, além de negar o que tem se constituído esse paradigma na maior parte das escolas que o utilizam, tem possibilitado a operacionalização de práticas espontaneístas e muitas vezes até eximir os segmentos diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem, que não os alunos, como os professores e direção, além do corpo “técnico”, do seu compromisso com o processo educacional de sua escola, como um todo — inclusive, com aquilo que tanto a escola valoriza: os “resultados” quantificados em “sucesso” e “fracasso” dos alunos.¹⁰¹⁸

As formas como a retórica neoliberal tem atuado no campo educacional; as práticas não-discursivas desenvolvidas pelos governos estatais, sob a forma de políticas públicas de inserção legitimadas pelos discursos jurídicos; as contribuições da psicologia, representada pelo construtivismo em sua versão psicológica e pedagógica, como saber que tem embasado os discursos e as práticas pedagógicos contemporâneos, têm possibilitado à escola dotar de novos sentidos a educação e o ensino, novas elaborações sobre a aprendizagem, novas formas de se relacionar no espaço da sala de aula e também muita confusão e insegurança entre os sujeitos-atores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem: de professores, alunos, pais/mães, gestores entre outros. Isso tem ocorrido através de um jogo de *mea culpa*, no qual cada peça se sente constrangida e tenta constranger o que está a seu lado.

A leitura que se pode fazer desses movimentos das relações de poder e da produção de saber, como o discurso construtivista, bem como os novos aparatos de regulação e go-

¹⁰¹⁷ TERIGI & BAQUERO, 2003c.

¹⁰¹⁸ WALKERDINE, 1998f.

verno, no caso, as tecnologias que lhes dão suporte no campo empírico — criadas com o pretexto de garantir autonomia e liberdade ao sujeito, têm significado na prática, mais controle — sob a forma de auto-controle e controle sobre o outro; produções que têm se ampliado quanto mais os governos estatal e educacional se desresponsabilizam em garantir certas condições aos indivíduos, como inclusão social, cidadania etc, tal como tem sido dada visibilidade e dizibilidade nos discursos neoliberais contemporaneamente.¹⁰¹⁹ Movimentos das relações de poder que dominaram o cenário brasileiro entre as décadas de sessenta e oitenta, respaldados pelos saberes produzidos pela psicologia e pela pedagogia. Tempos em que não estava garantida a educação escolar para as crianças, adolescentes e jovens das classes populares no aspecto quantitativo, mas, sobretudo uma escola de qualidade, que atendesse às suas expectativas.

Outro aspecto importante a destacar sobre a atuação das pedagogias construtivistas refere-se ao que os discursos e as práticas ordenadas por esse campo do saber silenciam sobre as bases históricas e sociais do conhecimento. “O construtivismo naturaliza o conhecimento mediado pelo *expert* trazido para a escola, ao mesmo tempo em que busca as múltiplas formas pelas quais esse conhecimento pode ser aprendido. [...] Os sujeitos *psi* e construtivistas são produtos de uma montagem articulada em discurso, uma invenção histórica e contingente”.¹⁰²⁰ Silva¹⁰²¹ chama a atenção para uma característica “intrigante” nas práticas que utilizam as ferramentas construtivistas, qual seja, “sua indiferença política: embora se pretendam em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias “psi” se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos”. Diz ele que, as diversas experiências, “supostamente críticas e libertárias”, têm sido desenvolvidas sob orientações políticas e com as reformas neoliberais da educação, sobretudo em relação ao currículo e à formação docente.

Radicalizando as considerações sobre os discursos construtivistas, Walkerdine¹⁰²² diz que a criança construtivista não existe; ela é o resultado tanto de estratégias discursivas, como a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia centrada-na-criança e de práticas e convenções lingüísticas, como de aparatos não-discursivos, como os instrumentos materiais que fazem aparecer a criança construtivista na sala de aula: os protocolos de observação; as fichas de avaliação; a organização da sala de aula quanto à disposição do mobiliário e a arquitetura da escola etc.

¹⁰¹⁹ WALKERDINE, 1998f, p. 98.

¹⁰²⁰ POPKEWITZ, 1998e, p. 121.

¹⁰²¹ SILVA, 1998a.

¹⁰²² WALKERDINE, 1998f.

O saber construtivista, como discurso de verdade, possibilita que as práticas desenvolvidas na escola sob seu ordenamento sejam reconhecidas como legítimas, inquestionáveis, o melhor que pode ser dito e feito sobre e para a criança e seu desenvolvimento; sobre o bom professor; sobre os métodos de ensino etc. Assim, a suposta eficácia da pedagogia construtivista relaciona-se com a interconexão de práticas e aparatos; o que garante o funcionamento e a funcionalidade dessas tecnologias do eu como mecanismos de governo são os sistemas para a classificação, “para a monitoração da observação, para a promoção e a facilitação do desenvolvimento de uma variedade de aspectos das capacidades psicológicas individuais”.¹⁰²³

Os modelos discursivos e não-discursivos construtivistas não têm conseguido arrefecer as políticas de segregação e exclusão; ao contrário, o uso das provas operatórias como instrumentos de classificação, segundo o potencial intelectual tem criado e definindo novas nosologias e assim, novas formas de classificação e estigmatização na escola. Além de seu fundamento psicológico ter como foco uma criança universal em vários atributos a ela relacionados, sobretudo o seu desenvolvimento cognitivo há que se considerar como igualmente relevantes, a natureza dos dispositivos institucionais normalizadores em que se posiciona o discurso psicogenético. Como por exemplo, os elementos que os professores utilizam na hora de avaliar, em sentido amplo, a atuação de seus alunos e suas alunas, desvalorizando ou desqualificando outras formas de raciocínio, diferentes das concepções construtivistas sobre a aquisição de uma determinada noção.

Multiplicam-se cada vez mais as tecnologias de governo da infância e os dispositivos discursivos e não-discursivos, legitimados como verdades científicas e, portanto, irrefutáveis, os quais falando a partir de códigos dominantes traçaram e encaminharam trajetórias de exclusão dentro e fora da escola. Na escola, criando “veredictos” psicológicos e pedagógicos, esses discursos individualizantes colocam sobre o aluno toda a culpa por seu desempenho “deficitário”, como também a família é “chamada” a assumir o seu quinhão de “fracasso”. Assim, não é somente o aluno que deve ser responsabilizado pelas “dificuldades de aprendizagem” na escola, mas sua família, seu grupo social, por não terem condições de oferecer um “ambiente adequado” ao desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias ao “sucesso” escolar.

A visibilidade do discurso do fracasso escolar nos dias atuais tem se dado em outros campos do saber, como a psicopedagogia, a psicanálise — e, mais recentemente, nos estudos pós-estruturalistas. Assim, essas tecnologias do eu compreendem os conhecimentos pro-

¹⁰²³ WALKERDINE, 1998f.

duzidos tanto pelas ciências “psi” como pelas instituições que lhes dão visibilidade, e cuja operacionalização se dá na medida em que são “vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos [...] vivências que levam os seres humanos a se verem e a se praticarem como um *eu*, a se pensarem como predispostos ou destinados a uma ‘realização plena’ como sujeitos”.¹⁰²⁴

Quanto à psicopedagogia, sua intervenção discursiva ocorre com menor intensidade nas práticas não-discursivas desenvolvidas na escola, tendo maior visibilidade nos programas dos currículos dos cursos de Licenciatura da área das ciências humanas — de modo semelhante ao já descrito para o discurso piagetiano — e nas clínicas de psicopedagogia que prestam atendimento às crianças com problemas de aprendizagem, trabalha na perspectiva de atuar junto à criança com problemas de aprendizagem — inclusive de fracasso escolar, em uma ação reeducativa — encaminhadas pela escola e/ou pela família.¹⁰²⁵

Também presente nesse contexto de mudanças, o discurso psicanalítico do fracasso escolar é quantitativamente pouco expressivo, mas bastante significativo pela forma como institui novas posições-de-sujeito: movimento teórico e prático de desterritorialização de uma condição de sujeito consciente e auto centrado, ao desterritorializar a idéia da existência de identidades fixas e unificadas, propondo ao invés disso uma compreensão da formação de novas identidades através de processos inconscientes. É um saber que é produzido denegando a possibilidade de cura, salvação e bem-estar do sujeito, promessa da moral cristã, bem como da razão moderna de um sujeito racional, centrado, consciente, “um sujeito suposto adulto”.¹⁰²⁶

Ainda segundo esse autor, a criança só pôde ser pensada na perspectiva colocada por Freud a partir do novo elo social em torno da criança escolar.¹⁰²⁷ Assim, o discurso freudiano no texto “O futuro de uma ilusão”, fala da impossibilidade da escola de não reprimir as pulsões e adaptar a criança ao meio social. Ao tratar da criança, diz da impossibilidade de educá-la — além da impossibilidade de governar e da própria análise. Com a noção do inconsciente

¹⁰²⁴ BUJES, 2004b, p. 6 (grifos da autora).

¹⁰²⁵ A emergência dos discursos e das práticas psicopedagógicas no Brasil remontam, no entanto aos anos 60, quando há uma considerável expansão da psicopedagogia como profissão. É nessa década que proliferam os *slogans* da educação como forma de superação do atraso do desenvolvimento, da “educação como progresso”, os quais soam destoantes com as concepções psicologizantes predominantes de “culpabilização da vítima”. Necessário se faz a produção de um novo discurso sobre o fracasso escolar e os “fracassados”, os quais se apresentam como uma quebra nesse processo de viabilização do progresso. Na década de oitenta, quando se inicia as intervenções construtivistas no Brasil, a psicopedagogia se torna interdisciplinar: o fracasso escolar é considerado um fenômeno dentro do processo de aprendizagem e não apenas como elemento “terminal”, e sob o olhar de diversas ciências. Para melhor saber sobre os discursos que tratam do fracasso escolar na psicopedagogia, ver: BOSSA, Nadja A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

¹⁰²⁶ CLASTRES, Guy. A criança no adulto. In: MILLER, J. (ORG.). *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991, p. 137.

¹⁰²⁷ CLASTRES, 1991, p. 136-140.

freudiano - que remete à questão do desejo — as possibilidades de controle completo sobre o sujeito estão descartadas, pois algo sempre escapa, atropela e ultrapassa o sujeito. O discurso psicanalítico vê o fracasso escolar como um sintoma que aparece na segunda metade do século XX e é a expressão do “mal-estar de uma época [...] é uma patologia de nosso tempo e inscreve-se de forma singular na história da cada um”.¹⁰²⁸

As análises sobre o fracasso escolar de modo geral dão relevância ao sujeito social, o que significa negá-lo como singularidade, como sujeito do desejo, e o fracasso escolar como expressão inconsciente do sujeito que revela sua verdade no sintoma escolar. [...] o sintoma escolar é a verdade do sujeito que surge da falha do saber [...] ele denuncia uma incompatibilidade entre demanda e desejo. Demanda de que a criança “aprenda a aprender”, de que seja sujeito de sua aprendizagem. Desejo de que seja objeto de satisfação narcísica.¹⁰²⁹

Nessa perspectiva se coloca Cordier¹⁰³⁰ ao dizer que,

o sintoma escolar não é produzido pelas exigências e demandas das sociedades modernas somente; mas também por um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes [...] ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva de acesso ao consumo de bens, o que na nossa cultura significa ser alguém, possuir o fato imaginário, ser considerado e respeitado [...] o fracasso escolar pressupõe a renúncia a tudo isso, a renúncia ao gozo.¹⁰³¹

Nesse sentido, a invenção da escola como lugar de formação da infância para uma vida adulta de honradez e racionalidade, é um projeto impossível, pois o modo de ser das instituições dá-se por meio de suas formas simbólicas e estas dependem de razões funcionais, de determinações históricas e do imaginário cultural; assim, do ponto de vista da psicopatologia, não restaria outra sorte que não o fracasso escolar para o futuro dessa instituição concebida para professores adultos racionais (que deve ensinar perfeitamente) e crianças ideais — no sentido de serem postas na condição de objeto do desejo parental e social (que devem aprender tudo).¹⁰³²

¹⁰²⁸ BOSSA, 2002.

¹⁰²⁹ *Ibidem*, p. 67 e segs.

¹⁰³⁰ CORDIÉ, Anny. *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994. 304 p.

¹⁰³¹ *Ibidem*, p. 21.

¹⁰³² Sobre o discurso psicanalítico do fracasso escolar, ver: CORDIÉ, Anny. *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994; BESSET, Vera L. *A psicanálise e o real na educação um caso de “fracasso escolar”*. Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. São Paulo, dez./2004, p. 114-118; FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Best Seller, 2004.

Ainda nesse sentido das novas produções e das mudanças nos enunciados do discurso do fracasso escolar segundo a perspectiva da eficácia, encontra-se na Internet¹⁰³³ um número astronômico de artigos, Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, livros etc, que tratam de modo cada vez mais “especializado” desse dispositivo; especialização relacionada ao campo do saber e à determinadas teorias, bem como às temáticas que envolvem esse conceito - mesmo que ainda sejam significativos os discursos cujas narrativas macro, quanto ao aspecto político.¹⁰³⁴

A intervenção dos saberes construtivistas com seus enunciados ligados à liberdade individual e à formação de processos autônomos de aprendizagem e de subjetividade parece, ao contrário estar servindo de suporte para a fabricação de uma multiplicidade de maquinarias que têm contribuído para a produção da criança normalizada. Nesse sentido, as maquinarias dos estágios de desenvolvimento corporificam-se nas práticas desenvolvidas nas escolas, bem como nos currículos das Licenciaturas e dos cursos de pós-graduação. “É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como um objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação”.¹⁰³⁵

Penso que, a atualização e a funcionalidade dos discursos construtivistas para as reformas recentes propostas e operacionalizadas no campo educacional no Brasil, se deu pelas regularidades e afinidades entre os princípios de “autonomia”, de “liberdade” e de intervenção “ativa” que envolvem a construção do conhecimento, presentes nas tecnologias construtivistas da subjetividade, e os enunciados neoliberais que enfatizam uma autonomia individualizante dos sujeitos; o que significa processos de auto-regulação e autogoverno do eu, corporificados não apenas nesses saberes e na prática educacional, mas em outras esferas sociais, como um efeito da tendência da governamentalidade contemporânea.

Para Silva,¹⁰³⁶ a constituição da psicologia construtivista como a grande narrativa da educação e da pedagogia contemporâneas é signo de um tempo de dúvidas e incertezas, de

¹⁰³³ Ao acessar o site www.scholar.google.com, obtive 1600 títulos tratando da temática “fracasso escolar”.

¹⁰³⁴ Cf. D’AVILA, José L.P. Trajetória escolar investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.62, 123-134, Abril 1998; CHAVES, Antônio M. & BARBOSA, Marcio F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudo de Psicologia*. Vol 15, nº 3 29-40, Universidade Federal de Ribeirão Preto.1998; ABRAMOWICZ, Anete & Jaqueline, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 3. ed. Campinas: Papiros, 2000; PARO. Victor H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001; MELCHIOR, Maria C. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Porto Alegre: Premier, 2001; ESTEBAN, Maria, T. *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹⁰³⁵ ESTEBAN, 2002, p. 196.

¹⁰³⁶ SILVA, 1998a.

crise de autoridade e legitimidade, onde se busca apoio “no conforto moral de uma narrativa mestra que nos devolva as fundações e os centramentos perdidos”.

Os discursos de verdade, os veredictos psicológicos e pedagógicos e o que se fez na vida cotidiana da escola com esses saberes, como foram filtrados e interiorizados e as crenças que se desenvolveram a partir deles, é que têm legitimado ainda hoje o caráter terminal das curtas trajetórias das crianças na escola. Trajetórias de sofrimento e submetimento a maquinarias de governo, as quais justificadas por esses saberes, e sob o pretexto de minorar “deficiências”, excluem crianças e adolescentes da liberdade de viver as errâncias demasiado humanas características do desejo. A produção dessa criança “normal”, “racional” pelas “pedagogias de orientação construtivista tem como efeito processos vitais de inclusão e exclusão”.¹⁰³⁷

A errância histórica, da linguagem e política da infância é o que tem caracterizado os discursos que têm produzido subjetividades infantis e classificado e nomeado as diferentes peculiaridades infinitas de ser pessoa, de ser Outro em sociedades e em saberes normalizados e normalizadores, impacientes com a alteridade. Esse é o incômodo, o que me desestabiliza e me toma ao concluir esta Tese. Em nome do amor e da preocupação com as crianças, os regimes de verdade e os saberes que estes fundamentam têm ordenado formas de regulação preconceituosas e excludentes sobre subjetividades que reclamam de não ser vitimizadas, estigmatizadas, mesmo que sob rubricas supostamente positivas.

O sujeito consciente e homogêneo, em crise desde as revoluções iniciadas com a pós-modernidade — o qual as ciências humanas e seu corolário prático mais imediato, a educação escolar tentam aprisionar através de inúmeros mecanismos de governo, como as maquinarias discursivas — entre tantas, o conceito de fracasso escolar, processos que têm vitimizado muitas subjetividades “estranhas” (no sentido atribuído por Zygmunt Bauman) — é substituído pelo “mutante do desejo”. Um novo sujeito, difícil de ser “pego”, um sujeito que escapa, um impossível, entre tantos impossíveis para os saberes autorizados a falar a seu respeito.

¹⁰³⁷ WALKERDINE, 1998f, p. 145.

E...

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização
Resulta mais numa tentativa.
O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar.
Às vezes, quero apenas tocar.
Depois, o que toco às vezes floresce
E os outros podem pegar com as duas mãos.¹⁰³⁸

E agora? Depois de quatro anos, eu tenho que tecer o último fio de uma peça que me tomou 1460 dias; me tomou no sentido de que me tirou de algumas outras coisas importantes, fortes e amorosas da minha vida, mas me tomou muito mais no sentido do prazer, das emoções, das surpresas, das descobertas, das desconstruções, das coisas trêmulas, do que me provocou... Do que ganhei e do que perdi, em todos os sentidos. Talvez por isso eu tenha resistido tanto em fazer uma conclusão. Perguntava a mim mesma e dizia para as amigas: “Como pode? Passei quatro anos escrevendo sobre uma temática e agora tenho ainda que fazer uma conclusão?”.

Essa conclusão poderia ter vários começos – o que quer dizer também, vários significados. O que será escrito então vai significar que, dentre tantas possibilidades, as escolhidas me tocam mais? O que é mais importante de ser dito? Dizer para quem? Para mim mesma ou para quem venha a ler essa Tese? Ou para as crianças com trajetórias minoritárias na escola? Ou para quem tem produzido os discursos de verdade sobre essas crianças, como o discurso do fracasso escolar? As possibilidades do desejo são assim, tão amplas e viáveis, ou, melhor dizendo, possíveis de satisfação, de realização? Como é difícil pôr um fim numa relação de amor... Que mais poderia dizer após quatro anos pensando e produzindo coisas da ordem do desejo? Como é difícil pôr um ponto final numa relação de desejo, misto de amor e dor... Cada capítulo, um fragmento do que eu vivia naquele momento como mulher, orientanda, professora, pesquisadora, mãe, amiga, namorada...

É chegada a hora, enfim de repor os porta-retratos nos seus devidos lugares, os livros de cabeceira, os que deixei de ler – mesmo já comprados ... os CDs esquecidos na estante ... e até me surpreender com aqueles que não mais lembrava que tinha... espaços há quatro anos ocupado por outros livros, revistas, rascunhos...pensamentos. Não mais ter medo de um dia acordar e não encontrar qualquer resquício da Tese no computador – provocado por uma

¹⁰³⁸ Clarice Lispector: *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* 19. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, p. 59.

pane qualquer; ou os CDs e disquetes não abrirem; poder me desfazer das inúmeras cópias da Tese distribuídas em CDs e disquetes... Poder sentir saudades da sala de aula e dos meus alunos e alunas, dos colegas...

Um tempo que passava cronometrado por um dispositivo que não era um relógio convencional, nem era o tempo do relógio de Salvador Dali, derramado sobre uma mesa... não era um tempo, portanto sem importância. Quem sabe, o relógio que me guiava era uma maquinaria pós-moderna, movida pela ansiedade e pelo prazer: eu contava os dias que ainda restavam, através dos compromissos mensais, semanais; eles é que me diziam, que me apertavam o cerco, me deixavam atenta, às vezes ansiosa: “já passou um mês”? pensava eu, quando acabava a vitamina para a memória, para a queda de cabelo... Quando acabava o hormônio que regulava meus suores noturnos e diurnos, que eu já não distinguia a origem – se mais fisiológica ou emocional.

Outra possibilidade de começo seria falar dos meninos e meninas que perambulam pelas ruas da minha cidade, que me param no trânsito, como ... um jovem cuja idade não dá para imaginar (como é mesmo o nome dele?) sempre muito sujo, com roupas maiores, bem maiores que o seu corpo magro e sempre a se queixar de dor de dente. Passo meses sem vê-lo, para depois ele reaparecer. Ou do menino lavador de carro de 16 anos que trabalha o dia todo e estuda à noite desde pequeno, como me disse; ou do ex-guardador de carros, hoje técnico em computação, de 18 anos e que conheci há nove anos atrás, sempre bem explicado, perfeita retórica de convencimento para cuidar do meu carro, cujos irmãos e irmãs ainda se enredam e não conseguem (ainda?) escapar das exclusões; ou do ex-guardador de carros que construiu sua vida de músico sentado nas beiradas das calçadas, quando nas folgas ia tocando o seu violão; ou dos meninos assassinados dentro de uma loja em Maceió, há poucos anos atrás, surpreendidos assistindo televisão, uns; e outros brincando com jogos de *vídeo game*; ou dos meninos catadores de lixo que passam em frente onde moro depois das sete horas da noite, com rostos cansados, empurrando pesadas carroças, com ar de desânimo, de desistência (ou significaria ainda uma aposta?) ...

São tantos espalhados por esse imenso espaço geográfico que é o Brasil... e são tantas as histórias, patéticas histórias: das meninas e dos meninos carvoeiros; dos pequenos trabalhadores da cana-de-açúcar de Pernambuco; ou, dos meninos que se embebedam de “cola” nas cidades, todas as cidades, grandes e pequenas que conheço... dos alunos das escolas públicas, nas quais trabalhei por 12 anos como psicóloga ... meninos e meninas com desejos reprimidos e contidos, inúmeros desejos e sonhos, inclusive de estar em uma escola com outra cara ... e o descaso e a indiferença de muitos dos fazem educação – como na hora da merenda es-

colar – quando os alunos espalhados em espaços quaisquer da escola, sob o sol escaldante, são servidos/as em pratos mal cuidados, às vezes com água acumulada sob a comida servida... dos quais os discursos dizem coisas do tipo: “onde a coisa escrita não circula,” ao tratar do ambiente onde essas crianças vivem. Cada um tentando contar suas histórias e serem ouvidos, histórias que se assemelham à história do autor do fragmento de texto abaixo, sobre o qual não se tem qualquer referência:

No momento da Páscoa de 1976, um obscuro detento de uma prisão [...] morreu em consequência de uma longa greve de fome que ele fez porque, em seu prontuário judicial só se registrara suas falhas, seus desvios da norma, sua infância infeliz, sua instabilidade conjugal, e não suas tentativas, suas buscas, o encadeamento aleatório de sua vida. Foi, ao que parece, a primeira vez que uma greve de fome resultou em morte numa prisão; a primeira vez, também, que foi feita por motivo tão extravagante.

Ou o texto de Chico Buarque, na música *Brejo da Cruz*:

A novidade que tem no Brejo da Cruz é a criançada se alimentar de luz; alucinados, meninos ficando azuis e desencarnado, lá no Brejo da Cruz. Eletrizados, cruzam os céus do Brasil; na rodoviária assumem formas mil: uns vendem fumo; tem outros que viram Jesus. Muito sanfoneiro cego tocando blues. Uns têm saudade e dançam maracatus; uns atiram pedra, outros passeiam nus; mas há milhões desses seres que se disfarçam tão bem, que ninguém pergunta de onde essa gente vem. São jardineiros, guardas-noturnos, casais; são bombeiros e babás; já nem se lembram que existe um Brejo da Cruz, que eram crianças e que comiam luz.

Ou as músicas “Guri” e “Pivete” ...

Sem querer vitimizar essas crianças e suas perspectivas de vida – como tem ocorrido historicamente com os discursos que tratam das mesmas – quero mostrar que, desde a fabricação da infância, tudo se diz sobre as crianças; e esses dizeres têm, muitas vezes coibido, denegado as suas vias de acesso ao que esses mesmos discursos ordenam sobre uma infância feliz, normal, educada...

São sobre meninos como esses, que os discursos do fracasso escolar em finais da década setenta, nos Estados Unidos compararam – a partir de outros estudos – com “girinos”, “ninhada de ratos”, enunciados expressos em discursos como o que segue: “tomou cachorrinhos da mesma ninhada e criou-os de maneiras diversas, de tal modo que alguns se tornaram vira-latas vorazes e nocivos, ao passo que outros se tornaram caçadores e farejadores”. (E

completa sobre as possibilidades de reversibilidade dos prejuízos causados pela privação cultural): “A idéia de enriquecer a “ração” cognitiva nos centros de semi-internato e nas escolas maternas para crianças deficientes culturais parece particularmente promissora”.

Também não quero culpabilizar os ditos produzidos pelos diversos campos do saber, os quais ajudaram a amenizar o sofrimento humano, em vários aspectos. Mas há que considerá-los na perspectiva de sua produção, ou seja, inseridos em relações de poder, e assim desconstruí-los como verdades irrefutáveis, ao invés disso lê-los como saberes interessados – o que não quer dizer, sob a ordem de um poder central e dominador, como “a classe dominante”, “o Estado” etc. Significá-los, então, como saberes interessados produzidos também e a partir e em espaços microfísicos de poder, inclusive a escola, como aparatos de sistemas de regulação inventados, como espaços de construção de regimes de verdade estabelecidos para dizer “o que pode” ser dito e “sobre o que” e “como”.

Se tal perspectiva parece escorregadia, movediça não é o que devemos crer; ela não “parece”, ela “é” escorregadia e movediça; se isso nos deixa a todos e a todas educadores, inseguros, sem chão para nos movermos nas nossas práticas, talvez seja uma forma interessante, produtiva e positiva de exercício para pensar sobre “o que estamos fazendo de nós” e de nossas práticas e das crianças, adolescentes e jovens, no sentido de “desestabilizar as certezas”, submetendo a nossa prática como educadores à dúvida e à crítica, o que já se constitui em uma crítica e uma tomada de posição política. Sem a pretensão de darmos conta de tudo, mas nos comprometendo radicalmente, não mais obrigados a prescrever uma série de receitas para todas as situações, colocando- nos, ao invés disso, na posição-de-sujeito “vulnerável, limitado, às vezes correto, às vezes errado, como todo mundo”.

O objeto dessa Tese, a arqueologia do conceito de fracasso escolar foi construído a partir da análise dos discursos produzidos por diferentes campos do saber que tratam das crianças com trajetórias minoritárias na escola. Elegi, a partir da consulta aos documentos, três séries históricas – por compreendê-las como momentos importantes da educação brasileira – para a elaboração discursiva e construção da Tese: a série do eugenismo, cuja hegemonia discursiva compreendeu os últimos anos do século XIX até as três primeiras décadas do século XX; a série do planejamento – que predominou entre os anos de 1960 e 1980 – e a série da eficácia, que compreende o período dos anos de 1980 até a contemporaneidade.

Contudo, antes da leitura arqueológica e genealógica dos discursos que vão configurar e nomear as trajetórias minoritárias de crianças na escola como “fracasso escolar” faço uma incursão pelo discurso da Escola Nova, predominante nos saberes *psi* e pedagógicos nos anos de 1920 do século passado até a década de cinquenta, como o discurso cujos enunciados desenvol-

vimentistas vêm a romper com o discurso das raças, hegemônicos na série da eugenia, inaugurando uma nova perspectiva para a educação.

A produção desta Tese resulta da minha própria inquietação quanto às mudanças que têm ocorrido nas sociedades ocidentais desde a década de setenta, e no Brasil, em particular, a partir dos anos 80, caracterizadas por novas relações de poder, articuladas em novos cenários sociais, econômicos e políticos da globalização neoliberal, afetando os modos de produção da cultura, das subjetividades individuais e coletivas. Também de mudanças quanto à produção de equipamentos de regulação da população, sobretudo da infância escolar; de novas formas de sociabilidade e as rupturas, as descontinuidades e deslocamentos que têm causado.

Em relação às descontinuidades, sobretudo àquelas ocorridas no campo da educação, seja no que se refere às pesquisas desenvolvidas, seja em relação ao exercício da docência, possibilitando a emergência de novos equipamentos pedagógicos coletivos da infância, os quais têm sido funcionais na produção, classificação e regulação de novas posições-de-sujeito. O seu sentido (da Tese) está em compreender as configurações das relações de poder-saber que possibilitaram a produção de novos lugares para os alunos com trajetórias minoritárias na escola, trajetórias essas significadas, a partir da década de 60 como experiências de fracasso escolar, consubstanciadas em duas modalidades discursivas – o discurso do planejamento e o discurso da eficácia.

A análise arqueológica do discurso do fracasso escolar e sua genealogia visam compreender as condições históricas e linguísticas de possibilidade da entrada em cena deste dispositivo e dos seus efeitos. Compreender porque em um dado momento histórico o desempenho escolar das crianças passa a ser objeto de preocupação ou passa a se constituir em um problema a ser subjetivado em pesquisas e estudos, cuja centralidade das problemáticas e enunciados estavam relacionados à raça, à competência ou inteligência dos sujeitos; à rentabilidade da educação escolar e à sua eficácia. Como movimentos das relações de poder-saber, esses elementos se constituíram nas condições de possibilidade de produção dos discursos sobre as crianças com trajetórias minoritárias na escola; ou, evocando o pensamento de Foucault, eles permitiram fazer a história de como essas crianças foram constituídas como “sujeitos de verdades”.

O discurso do fracasso escolar aparece, então como um episódio do complexo e tortuoso percurso dos modos de governo da infância, consubstancializados nos discursos sobre as crianças classificadas em alguma categoria de anormalidade. No caso da escola, os discursos sobre as crianças com histórias escolares minoritárias, como parte de um contexto mais

amplo de relações de poder e de produção de saber e de fabricação de aparatos de regulação, os quais vêm a delinear novas posições de sujeito e novas identidades, úteis para a sociedade como justificativas legitimadoras de jogos de poder e de políticas sociais. Condições que, historicamente têm possibilitado a distribuição da população em raças e classes, em indivíduos capazes e incapazes, em alunos que obtêm sucesso na escola e alunos que fracassam; portanto, normatizações que sob o selo e legitimidade da “liberdade”, da “consciência”, da “participação”, e em nome do “cidadão”, têm se constituído em formas de assujeitamento.

Os saberes com suas asserções de verdade e os equipamentos e práticas de regulação aos quais estão circularmente ligados, deixam de considerar que as teorias que veiculam e que organizam o currículo, os métodos de ensino, as relações que se estabelecem no espaço escolar, resultam de uma determinada forma de organizar o conhecimento, a qual “corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.

As diferentes interpretações sobre o fracasso escolar, seja pelo “humanismo religioso”, pelas teorias psicológicas, seja pelo campo das pedagogias críticas, visualizam os dispositivos de governo da infância que fabricam, com uma positividade no sentido de que assim estariam contribuindo para corrigir as desigualdades e as condições que as produz; e que, ao ordenar sobre a infância, a estariam protegendo de possíveis injustiças e garantindo a sua inclusão nos processos sociais amplos.

Contudo, a arqueologia dos discursos sobre as crianças classificadas na categoria do “anormal”, como no caso do fracasso escolar e a arqueologia da escola, como invenção da modernidade, possibilitam a desconstrução ou fratura das crenças que compõem os enunciados dos discursos sobre os anormais, os “incorrigíveis”. A invenção da escola na modernidade e a disciplinarização autorizada da infância que esta possibilitou, a preocupação em identificar, definir e controlar as condutas dos escolares, segundo um esquadrinhamento detalhado – estratégias viabilizadas pelos saberes das ciências humanas – foram imperativos fundamentais e definidores de relações de poder e de determinadas estratégias de governo da infância, funcionais na garantia da construção de projetos de sociedade e de interesses econômicos-políticos.

A invenção da infância como categoria social, se constitui em um dispositivo fundamental – dentre os mecanismos que ajudaram a construir a educação moderna – na rearticulação e atualização das relações de poder e da produção de saberes e de equipamentos de governo, o que confere a infância um estatuto histórico-social e, portanto não natural. O mesmo pode ser dito igualmente da multiplicidade de equipamentos que têm possibilitado a configuração de novas cartografias, de novos códigos em relação à organização da escola, dos currí-

culos, da didática, das relações que se estabelecem nesse espaço, da forma de avaliação da aprendizagem, além, e principalmente da própria concepção de educação que perpassa os discursos sobre, e as práticas que estes promovem.

As crianças objeto de diferentes saberes, os filhos de escravos, as crianças “enjeitadas”, “carentes”, as “excluídas”, o “sujeito autônomo” tratados pelos discursos, como o higienismo, a eugenia, pela teoria da privação cultural, e pelo construtivismo, são uma invenção histórica, política, educacional; enfim, são produções de sentidos, discursos de verdade legitimados pelo estatuto científico. Constituem o jogo de disputa das ciências sociais sobre o que é a verdade, a realidade.

Não se trata de desestabilizar o caráter ideológico presente nos discursos sobre o fracasso escolar, os quais deixariam de desvelar alguma suposta verdade sobre crianças com trajetórias minoritárias na escola; ao subjetivar em discurso o fracasso escolar, os saberes “psi” e pedagógicos o instituem como dispositivo de regulação das práticas desenvolvidas na escola, as quais têm possibilitado processos de classificação e exclusão. Significa pensar os discursos sobre as trajetórias minoritárias na escola, – nos quais está incluído o discurso do fracasso escolar – como uma produção, a qual define essas trajetórias de forma diferente de época para época. É o discurso das ciências humanas, sobretudo da psicologia, que vai produzir o conceito de fracasso escolar.

As possibilidades colocadas pelo campo discursivo pós-moderno no campo das pluralidades de posições de sujeito podem ser o esteio no qual pode emergir uma nova ética das relações de poder e da produção de saber; um espaço profícuo para a desconstrução das verdades que têm contribuído para simplificar e estigmatizar de forma perversa as condições adversas que, historicamente têm sido postas para esses sobreviventes de apelos discursivos múltiplos, as crianças de todas as cores e grupos sociais – mas, sobretudo àquelas dos estratos desprivilegiados social, política e culturalmente. Que a tão decantada fragmentação das identidades, seja dada visibilidade como condição de problematização das diferenças, não como mais uma forma de regulação, mas como forma de ampliar e não coibir e aprisionar o sujeito do desejo.

Com essa Tese, quero contribuir para uma crítica do presente, tratando da historicidade das formas de poder, ou da microfísica do poder – o que tem me mobilizado como mulher, mãe, profissional... Uma questão primeira talvez seja: como são os modos de subjetivação, ou que tipos de sujeito se produz na escola e nos discursos predominantes? Que outras possibilidades, que outros possíveis lugares de sujeito podem ser construídos? Nesse sentido, poder tratar das minorias e das formas como têm sido silenciadas nos diversos discursos colo-

cados e traduzidos como verdades, os quais, como tecnologias da subjetividade contribuíram para a sua constituição como sujeitos – significadas negativamente pela sociedade e pela escola. Não um discurso que quer ser uma verdade, mas assumir uma humildade quanto a esta produção; que possa contribuir para a produção de “outras redes de significação” e que algumas questões possam ser revisitadas, revistas e ressignificadas.

Em relação à escola, o desafio que está posto é ressignificar os discursos sobre as crianças, adolescentes e jovens nomeados de “alunos problema”, abolindo toda a carga negativa e estereotipada que entremeia os enunciados sobre o diferente. As transformações possíveis deverão configurar novas cartografias para a “diferença”.

No horizonte, a necessidade de construir utopias elaboradas a partir dos problemas colocados pelo mundo contemporâneo, como forma de fazer surgir novas perguntas e novos objetos de investigação.

Quanto aos meninos e meninas, estes têm aprendido no cotidiano a reinventar a própria vida, através de práticas que “apresentam-se essencialmente como “artes do fazer” isto ou aquilo, isto é, como modos combinatórios ou utilizatórios de consumo”. Práticas que “colocam em funcionamento uma *ratio* popular, um modo de pensar investido em um modo de agir, uma arte da combinação que não pode ser dissociada de uma arte de usar”. E a vida vai levando... e eles/as vão levando essa vida.

Nesse sentido, vemos os discursos como acontecimentos passíveis de reversibilidade, como tem mostrado a história; como dispositivos que podem ser instrumentalizados em função de poderes e interesses específicos, passíveis de análise. O que significa igualmente pensar em intervir nas instituições, como a escola, no sentido de, não somente mudá-las, mas de viabilizá-las para todos, garantindo “espaços de indagação e de exploração, de construção de novos saberes e práticas”, de modo que as crianças dela não sejam expulsas, sob o ordenamento de discursos de verdade; o que significa “realizar uma opção que nos permita nos situar do ponto de vista adequado”.

Essas contingências e possibilidades nos permitem pensar que, a tarefa inconclusa dos saberes que tratam das crianças, pode incitar a criação e a configuração de novos lugares de circulação de sentidos e de novos discursos. Uma forma, quem sabe, de passarmos a olhar o mundo e as pessoas de outras formas; um “olhar”, não pela via dicionarizada do *Aurélio* como “contemplar”, “sondar”, “examinar”, “estudar”, mas com outros sentidos apontados por essa mesma fonte, ou seja: “atentar”, “interessar-se”, “rebrincar”, “a pessoa de quem se fala é capaz de superar o que dela se declarou”. Qual o seu nome? “o que deseja?” Eis uma questão.

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?¹⁰³⁹

¹⁰³⁹ Guimarães Rosa, J. *Grande sertão veredas*, 2001, p.51.

7. REFERÊNCIAS

LIVROS

ABRAMOWICZ, Anete; MALL, Jaqueline (Orgs.). 3. ed. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000e.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 2. ed. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Nordestino uma invenção do falo**: uma história do gênero masculino. Maceió: Cata-vento, 2003.

_____. A edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades: o diálogo entre três homens: Graciliano, Foucault e Deleuze. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzs-chianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A invenção do patriarcalismo. In: ALBUQUERQUE JR. Durval M. **Nordestino**: uma invenção do falo. Maceió: Catavento, 2003.

ALENCASTRO, Luiz F. & RENAUX, Maria L. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil**: império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. V.2.

_____. Vida privada e ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Vol.2.

ALMEIDA, José Ricardo P. de. **História da instrução pública no Brasil**. São Paulo: Educ, Brasília: MEC /INEP, 1889.

ALVAREZ-URIA, Fernandez & VARELA, Julia. **A arqueologia de la escuela**. Madrid: La piqueta, 1991.

ARAÚJO, João B. O. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia pacífica para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetição 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

ARROYO, Miguel. G. Fracasso e sucesso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000b.

AZEVEDO, Fernando. **A transformação da cultura**. São Paulo: Melhoramento, 1976.

_____. A transmissão da cultura. In: **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976. Parte 3.

_____. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Brasília: UNB, 1996.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BLOOM, Alberto M. NARODOWSKI, Mariano (Comp.). **Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina**. Buenos Aires: Ediciones Novidades Educativas, 1997.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARONE, Edgard. **A república velha: instituições e classes sociais (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CARRAHER, Terezinha N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação e a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura: a sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999a. Vol. 1.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura: o poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999b. Vol. 2.

_____. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura: fim de milênio. São Paulo: Paz e Terra, 1999c. Vol. 3.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado:** as encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1945.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002b.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, Marilena. S. **Convite à filosofia.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CLASTRES, Guy. A criança no adulto. In: MILLER, J. (Org.). **A criança no discurso analítico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002f.

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORDIÉ, Anny. **Los retrasados no existen:** psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.

CORRÊA, Mariza. **A cidade de menores:** uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). História social da infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1999d.

COSTA, Jurandir F. **História da psiquiatria no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

_____. **Ordem médica e norma familiar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Dóris A. F. **Fracasso escolar:** diferença ou deficiência. Porto Alegre: KUARUP, 1993.

COSTA, Maria J. F. F. da A.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. Brasília (Orgs.). MEC. **I conferência nacional de educação.** Curitiba, 1927. INEP, 1997.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Sou repetente e agora? Quando a diferença é déficit. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DECCA, M. A. G. **A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1927-1934)**. Campinas, SP: IFCH-UNICAMP, 1983.

DEL PRIORI, Mary. Ritos da vida privada. In: ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil: império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997d.

_____. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

DONÉNECH, Miguel *et al.* A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUSSEL, Inés & CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1994. Vol. 1.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 1993. Vol. 2.

ENGUITA, Fernandez M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria, T. **O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Rogério. A instrumentação pública nos cortes gerais portugueses. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. de F. G.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000g.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Eletrônico**, Versão 1.4. Dezembro, 1994.

FILHO, Luciano M. de F. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M.T.; FILHO, Luciano M. de F. G.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977a.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977b.

_____. Como se escreve a história: In: VEYNE. Paul M. **Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1982.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do collège de France: (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Nascimento da biopolítica. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. Segurança, território e população. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2000a.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000c.

_____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000d.

_____. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000e.

_____. Soberania de disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000f.

_____. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000g.

_____. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000h.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000i.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000b.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Best Seller, 2004.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Conscientización**. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Marcos C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIDMAN, Luis C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

GERMANO José W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Unicamp, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M.T.; FILHO, Luciano M. de F.G.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GORE, Jennifer M. **Controversias entre las pedagogias**. Madri: Ediciones Morata – La Coruña: Fundación Paidéia, 1996.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUEDES, Emildo G. **Fracasso escolar: a palavra**. Curitiba, PR: HD Livros, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HELLER, Agnes & FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOBBSBAWM, Eric. J. **A era das revoluções: Europa 1780-1848**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação realidade, 1991.

JANCSÓ, István. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil: império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KUENZER, Acácia Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Z. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M.T.; FILHO, Luciano M. de F.G.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000d.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LARROSA, Jorge. (Org.). **Escuela, poder y subjetivacion**. Madrid: La Piqueta, 1994.

_____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000c.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Miriam L.M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

LEITE, Serafim. J. **História da companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1952.

LEITE, Dante, M. **Desenvolvimento da criança: leituras básicas**. São Paulo: Editora Nacional, Edusp, 1972.

LIMA, Lauro de O. **O impasse na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes de pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LUZ, M. *et al.* **Medicina e ordem política brasileira**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LYOTARD, Jean F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MACHADO, Roberto *et al.* **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

MANACORDA, Mario A. **A história da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MARCÍLIO, Mário L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil: (1726-1950)**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

MONFORT, Esther O. **O professor frente ao fracasso escolar**. Rio de Janeiro: PUC, 1983.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

MARTINS, Pura L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MAUAD, Ana M. Imagem e auto-imagem do segundo Reinado. In: ALENCASTRO, Luiz F. de. (Org.). **História da vida privada no Brasil: império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997b.

_____. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002c.

MEDEIROS, Cynthia P. de. A disciplina escolar: a indisciplina do desejo; uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000b.

MELCHIOR, Maria C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1988.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsidio para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1936. Série 5º. Vol. 66.

MOREIRA LEITE, Dante. **O caráter nacional brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1976.

MOTA, André. **Quem é bom já nasce feito: sanitarismo e eugenia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MURILLO, Susana. **El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad em la construcción del individuo moderno**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OCAMPO, M.L. S. *et al.* **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, Américo B.de. & SÁ CARVALHO, José Z. **A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico**. CAPES. Rio de Janeiro: SEDEGRA, 1960.

OLIVEIRA, João B.A. **A pedagogia do sucesso**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ORLANDI, Eni P. (Org.); GUIMARÃES, Eduardo; TARALHO, Fernando. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas, SP: Cortez, 1990.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

- _____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.
- PAIVA, José M. Educação jusuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M.T. & FILHO, Luciano M. de F.G. VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- PARO, Victor H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002d.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- _____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- _____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PERES, Lúcia M. V. Os dramas do não “aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000d.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000f.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e.
- _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000i.
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- REALI, Aline M. de M. R. Conhecendo os alunos por meio de indicadores educacionais: algumas reflexões. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000f.
- ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil:** 1930-1973. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROSE, Nikolas. **Inventing our selves:** psychology, power, and personhood. New York: Cambridge University Press, 1996.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social.** São Paulo: Loyola, 1984.

SANTOS, Boaventura de S. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, Saraí. (Org.). **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **Human capital.** New York: NBER, 1972.

SCOZ, Beatriz *et al.* (Org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: a tirania da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Jailson de S. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000g.

_____. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000h.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: _____ (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

_____. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SMEJA, Marina & TÉLLEZ, Magaldy. Uma mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes em el campo de la historia de la educación em Venezuela. In: BLOOM, Alberto M. NARODOWSKI, Mariano. (Comp.). **Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina**. Buenos Aires: Ediciones Novidades Educativas, 1997a.

SODRÉ, Nelson W. **Síntese da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUZA, Laura de M. **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Vol.1.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

_____. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TELLES, Vera S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TERIGI, Flavia & BARQUERO, Ricardo. Representando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000c.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000d.

VASCONCELOS, Mário S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE. Paul M. **Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1982.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Marta L. A metáfora do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d.

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional em tempos de transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: LENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997e.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane M.T.; FILHO, Luciano M. de F.G.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogia centrada em el niño; la inserción de Piaget em la educación temprana. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Escuela, poder y subjetivacion**. Madrid: La Piqueta, 1994.

_____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998f.

WARDE, Mirian J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História nacional da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999h.

XAVIER, Maria L.M. de F. & RODRIGUES, Maria B. C. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete & MALL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 2000a.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO

AGRA DO Ó, Alarcon. **O leito de procusto**: nacional-desenvolvimentismo e educação: Campina Grande, 1950. 1996. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

BRUNEL, Carmen. **Jovens no ensino supletivo**: reconstituindo trajetórias. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Campinas, SP. 2004.

COSTA, Ramílton M. **Espelho de Narciso: o cenário e a subjetividade dos anos 80 e a construção da imagem do caçador de marajás pela mídia e pela publicidade.** 2004. 784 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB. 2004.

DEGANE, Maria T. **Aspectos mais significativos da instrução no estado de São Paulo na primeira república.** 1973. 217 f. Tese (Doutorado em Filosofia). – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, SP. 1973.

FERNANDES, Dorgival G. **Irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino.** 2003. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos, SP. 2003.

MACHADO, Antonio B. **Arqueologia da docência universitária.** 1994. 348 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1994.

OLIVEIRA, Maria de L. B. **Infância e historicidade.** 1989. 396 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1989.

PIMENTEL, M. A. M. *et al.* **Confronto entre a produção científica sobre construtivismo e alfabetização e a prática pedagógica em alfabetização na escola pública.** 1993. 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1993.

PINHEIRO, Antonio, C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** 2001. 375 f. Tese. (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Campinas, SP. 2001.

QUEIROGA, Maria do Socorro N. **Avaliação da aprendizagem no contexto sócio-político educacional da Paraíba.** 1993. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, (IESAE), Rio de Janeiro, RJ. 1993.

ROAZZI, Antonio. **A influência do contexto social em tarefas lógicas: explicação sobre a questão do fracasso escolar.** 1989. 286 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. 1989.

TAVARES, Fausto A. R. **A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930).** 1996. 388 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **A ordem das disciplinas.** 1996. 457 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1996.

LITERATURA

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

_____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

LIMA BARRETO. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo g.h.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 19. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

MEIRELLES, Cecília. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 1996.

POMPÉIA, Raul. **O atheneu**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Bom Livro).

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

RUSHDIE, Salman. **Os versos satânicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REVISTAS

AGENO, Raúl. M. O psicólogo na (s) instituição(ções) educativa(s). **Educação & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 49, p. 551-557, Dez. 1994.

ALVAREZ-URIA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v. 21, n. 2, p. 31-42, jul/dez. 1996.

American Psychologist. Journal of the American Psychological Association. Washington. United States, 1983.

AMERICAN, Latin. **PSYCHOLOGY DEVELOPMENTAL**. Simposio Latino-Americano de Psicologia do desenvolvimento. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Brasil, Recife, 312 p., 6 a 10 de novembro, 1989.

ANDRACA, Isadora de *et al.* Interacción entre desnutrición y ambiente sobre la capacidad intelectual y conducta en el niño. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Brasil, Recife, p. 114-117, 6 a 10 de novembro, 1989.

Annual Review of Sociology. Califórnia, United States. v. 27, Palo Alto, 2001.

ARAÚJO, Terezinha L. do. Determinantes do desempenho escolar da clientela da 1ª série do ensino do 1º grau. **Educação Revista**. Belo Horizonte, Dissertações e Teses (12), p. 65-70, dez. 1990. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

BARRETO, Elba S de Sá. Bons e maus alunos e sua família, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, (37): 84-89, Maio, São Paulo, 1981.

BESSET, Vera L. A psicanálise e o real na educação um caso de “fracasso escolar”. Opção Lacaniana. **Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**. São Paulo, p. 114-118, Dez./2004.

BOCK, Ana M. B. A psicologia a caminho de novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, Natal, 4(2), p. 315-329. Jul/dez. 1999.

BRANDÃO, ZAIA *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 64, nº 147, p. 1-156, Mai/Ago. 1983.

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (40): 54-57, Fev. 1982.

BRANDÃO, Zaia. Temas em debates. A formação da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: p. 54-57, Fev. 1982.

BRUNS, Maria A. de T. O fracasso escolar nas camadas populares da América Latina. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development. Recife, Brasil, p. 178-181, 6 a 10 de novembro, 1989.

BUARQUE, Lair L. Avaliação psicopedagógica do aluno repetente: concepções subjacentes. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, p. 133-137, de 6 a 10 de novembro, 1989.

CABRAL, Leonor S. Como minorar a evasão e a repetência no Brasil: construção da psicolinguística. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, p. 145-148, 6 a 10 de novembro, 1989.
Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 59, p. 1-128, Abril. 2003.

Cadernos de Estudos Sociais. Recife, v. 18, n. 2, Jul/Dez. Fundação Joaquim Nabuco. 2002.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (37): 84-89, Maio, 1981.

Cahiers de Psychologie Cognitive (CPC). European Bulletin of Cognitive Psychologie. Université de Provence. Université d'Aix-Marseille II. France. 1989.

CAMARGO, Dair A. F. de. O fracasso escolar; uma explicação teórica. **ANAIS da XVI Reunião Anual de Psicologia**. Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, p. 87, 1989.

CARDOSO. Ofélia B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XIII, jan/abr., 1949, nº 35 p. 74-88.

CARVALHO, Marília P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, 231-251, Dezembro, 2001.

CARVALHO, Marta M. C. de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de pesquisa**. São Paulo (66): 4-11, Agosto, 1988.

CATALDO, Elza M. da S. Politiques d'intégration: aspects de l'éducation spécialisée ou Brésil. **Educação Revista**. Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1986. (Tese de Doutorado).

COSTA, Dores A. F. Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar. **Educação Revista**. Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1987. (Dissertação de Mestrado).

CHAVES, Antônio M. & BARBOSA, Marcio F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. **Estudo de Psicologia**. Vol 15, nº 3 29-40, Universidade Federal de Ribeirão Preto, 1998.

COLEMAN, J.S.E. *et al.* Equality of education and opportunity. **Annual Review of Sociology**. v. 27, Palo Alto. Califórnia, United States. 1996.

CORREIA, Néa M. & SANTOS, Andreza P. Em busca da maturidade; o fracasso escolar e suas bases psicológicas. **Educação Revista**. Belo Horizonte (3): 4-7, jun. Dezembro, 1986.

COSTA, Maria J.L. O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XIII, jan/abr., 1949, nº 35, p. 19-26.

COUTINHO, M^a L. R. Ideologia, identidade e fracasso escolar nas camadas populares. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, 06 a 10 de novembro, 1989, p. 220-222.

CUNHA, Luiz A. A educação nas constituições brasileiras; análise e propostas. **Revista Educação & Sociedade**, 22 set/dez., 1985, p. 17-24.

D'AVILA, José L.P. Trajetória escolar investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n.62, 123-134, Abril, 1998.

DECCA, E. S. A ciência da produção; a fábrica despolitizada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, (6): 47-79, 1983.

DELA COLETA, José A. & LEMOS, Moisés F. A explicação psicológica do sucesso e fracasso na vida e na escola. Universidade Federal de Uberlândia, MG. **ANAIS. XVI Reunião Anual de Psicologia**. Sociedade de psicologia de Ribeirão Preto. 22^a 26 de outubro de 1986, p. 106.

DEMO, Pedro. O desafio da aprendizagem dos alunos no Brasil; uma análise preliminar dos resultados do SAEB. **Educação Revista**, (3): 11-19, Julho, Belo Horizonte, 1998.

Developmental Psychology. American Psychological Association INC. Washington. United States. 1981.

DUTRA, ANY. A política da política: alfabetização e fracasso escolar no Rio de Janeiro. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife. Brasil. 6 a 10 de novembro, 1989, p. 45-47.

Educação & Sociedade. “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”. Ano XXIII. Abril, 2002, CEDES, 302 p.

Educação & Sociedade. Dossiê “Políticas Educacionais”. São Paulo. CEDES. Ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

Educational Review. Faculty of Education. University of Birmingham. England. 1982.

FELDMAN, Jack M. Race, economic class, and perceived outcomes of work and unemployment. **Journal of Applied Psychology**. v. 58, n. 1, 16-22, University of Illinois, 1973.

FARIA, Vitória Libra Barreto de. No caderno da criança o retrato da escola. **Educação Revista**. Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1988. (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, Maria Terezinha B. Professores alfabetizadores do região sul de Minas Gerais: caracterização. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1989. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Antonio G. Higiene e controle médico da infância e da escola. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 59, abril, Campinas, 2003, p. 9-24.

FISCHER, Mariellen & LEITENBERG, Harold. Cross-cultural differences in maternal perceptions of cries of low and high-risk infants. **CHILD Development**. University of Vermont. v. 39, p. 1119-1127, 1976.

FISCHER, Mariellen & LEITENBERG, Harold. Optimism and pessimism in elementary school-aged children. **Child Development**. University of Vermont, v. 57, 1986, p. 241-248.

FISHER, Mariellen & LEITENBERG, Harold. Optimism and pessimism in elementary school - aged children. **Child Development**. v. 57, University of Vermont, 1986, p. 241- 248.

FLORES, Terezinha V. Relações entre graus nutricionais de crianças da periferia e níveis cognitivos alcançados em provas de PIAGET sobre a contradição. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro, 1989, p. 282-283.

FOULCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. **Cadernos da Puc**. Letras e Artes, 16. Rio de Janeiro: Junho, 1974, p. 83-102.

FRANCO, Creso & DOMINGUES, M. José. O debate contemporâneo sobre construtivismo e educação. **Educação e Realidade**. Discursos e educação. v.21, n. 2, jul/dez. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1996, p. p. 88-98.

GIUSTA, Agneta da S. Processos de cognição e fracasso escolar. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1989. (Tese de Doutorado).

GOULART, Iris B. Psicologia da educação: considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem. **Educação Revista**. Belo Horizonte (10) 37 a 41, Dezembro, 1989.

GOUVEIA, Aparecida I. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas INEP. São Paulo (41): 45-52, Maio. 1971.

HUMPHREYS, Lloyd G; DAVEY, Timothy . & PARK, Randolph K. Longitudinal correlation analysis of standing height and intelligence. **Child Development**. University of Illinois at Urbana-Champaign, v. 56, 1982, p. 1465-1478.

HUNT, J. M. The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation., **Child Development**. University of Illinois at Urbana-Champaign, v. 56, 1964, 10, p. 209-248.

HUTZ, Cláudio S. Diferenças raciais de inteligência no sul do Brasil: uma tentativa de explicação em termos de aprendizagem social. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil. 06 a 10 de novembro, 1989, p. 73-75.

Journal of Educational Psychology. The American Psychological Association. Washington. United States.1978.

Journal of Experimental Social Psychology. v. 13, n. 3, May. Academic Press. New York, N. Y. 1977.

Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association. New York. 1988.

LANZA, Avani Aurelar X. Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1988. (Dissertação de Mestrado).

LARROSA, Jorge. (Org.). O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. Narrativa, imagem e pensamento. v.28, n. 2, jul/dez. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003, p.101-116.

LEMOES, Cláudia T. G. de. Teorias da diferença e teorias do deficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação & Sociedade**. Ano VII, n. 20, Abril. São Paulo, 1985.

LINHARES, Maria B. M. et al. Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do Wisc. **Estudos de Psicologia**. Universidade federal de Ribeirão Preto. Vol. 13 nº 1, p. 27 – 39, 1996.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 1, n. 1, jul. 1944, p. 7-13.

MACHADO, Maene C. A. O administrador escolar e o desempenho da clientela da 1ª série do 1º grau. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1980. (Dissertação de Mestrado).

MARCUS, Terri L. & CORSINI, David A. Parental expectations of preschool children as related to child gender and socioeconomic status. **Child development**. v. 49, University of Connecticut, 1978, p. 243 – 246.

MARQUES, Emerani Q. Alfabetização: preocupação do educador. **Revista pedagógica**. 1 (3): 2-3, Maio/ Junho. Belo Horizonte: 1983.

MEDEIROS, Maurício. Desajustamentos infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol X, mai/Jun., 1947, nº 28, p. 393-409.

MELLO, Guiomar N. de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Revista Educação e Sociedade**. Cortez & Moraes, Ano I - n. 2, Dezembro. São Paulo, 1978, p. 9-19.

MOURA, Mariano Lucia S. de. Desenvolvimento Cognitivo e de linguagem em dois grupos de crianças: A ausência de defasagem. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro, 1989, p. 223-225.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 65 (150): 7-25, mai/ago. 1984.

OLIVEIRA, Ledo Barbosa M de. Encontros e desencontros: a entrada no palco escolar. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1986. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Zenaide F.F.de. Apesar de tudo, bem sucedidas... **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1989.

OSCAR, Adrián, MONTTOYA, Dongo. Interferência do meio social na construção da inteligência da criança marginalizada: Pesquisa de epistemologia genética. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**, organizados pela International Society for the study of behavioural Development, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro de 1989, p. 19-21.

PAIXÃO, Léa P. Ehec scolaire ou Brésil. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1981. (Dissertação de Mestrado).

PASCHOAL Leme. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65 (150): 255-274, maio/ago. 1984.

PATTO, Maria H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. (51) 3.11. Nov., 1984a.

PENIN, Sonia T. de S. A força do cotidiano escolar: práticas e representações dos agentes pedagógicos na construção do fracasso ou sucesso escolar dos alunos. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro, 1989, p. 275-278.

PERALES, Carmem G. *et al.* Efeitos de la desnutrición sobre la capacidad de aprendizaje y conducta escolar. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil. 6 a 10 de novembro, 1989, p. 59-61.

PEREIRA, Doris B.G. A qualificação do professor alfabetizador e o fracasso escolar. UFPR, Curitiba: 1984. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1981. (Dissertação de Mestrado).

PETRY, André. 3322 (????-2004). **Revista VEJA**, Ano 37 – n. 36. 8 de setembro de 2004. Editora Abril. São Paulo.

PIMENTEL, Maria A. M. Alfabetização: um estudo preliminar ligado à prontidão e à conceitualização. **Educação Revista**, Dissertações e Teses (12): 65-70, dez. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1984. (Dissertação de Mestrado).

PINHEIRO, L. M. Bases para a reformulação de currículos e programas do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 57 (125): 10-31, jan./mar. 1972.

POPPOVIC, Ana M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (2), 71-86, Novembro, 1971.

QUEIROGA, Maria do Socorro N. Avaliação Escolar: Realidade e Perspectivas. **Revista de Extensão da UFPB**. João Pessoa – PB. Ano III – n. 7, Junho, 1998, p. 63-73.

QUINTANA, Alberto M. & GALVÁN, Alda L. Os pais de alunos de periferia e a escola; alienação ou tática de sobrevivência. **Revista de Sociais e Humanas**. Dezembro. UFSM, Santa Maria, 1991.

REGO, Lucia L. B. A renovação da prática pedagógica na pré-escola: uma alternativa preventiva para o fracasso escolar. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia**. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil, 6 a 10 de novembro, 1989, p. 149-153.

Revista Internacional de Sociologia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Sociología “Jaime Balmes”. Segunda Época. n. 11-12. Julio/Diciembre. Tomo XXXII-I. 1974.

ROAZZI, Antonio Monteiro, Circe M, Gama. “O que meu filho vai ser quando crescer.” A representação social da mobilidade profissional em várias classes sociais e suas implicações na percepção da evasão escolar. **ANAIS do Simpósio Latino-americano de Psicologia do**

Desenvolvimento e a XVI Reunião de Psicologia. International Society for the study of behavioral Development, Recife, Brasil. 6 a 10 de novembro de 1989, p. 42-44.

ROSE, Nikolas.. Como se deve fazer a história do Eu? **Educação e Realidade.** Políticas do global e das singularidades. v. 26, n. 1, jan/jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, p.33-58.

SCHUELER, Alessandra F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 19, nº 37, p. 59-84, 1999.

SCHULTZ, Z. C. Déficit escolar no ensino primário e suas implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, 49 (109): jul./set. 1968.

SIGMAN, Marian & NEUMANN Charlotte. Cognitive abilities of Kenyan children in relation to nutrition, family characteristics, and education. **Child Development.** University of Fiji Medical School and University of Nairobi. v. 60, UCLA. 1979, p. 1463-1474.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade.** Políticas do global e das singularidades. v. 26, n. 1, jan/jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, p. 13-32.

The British Journal of Developmental Psychology. v. 2, Part 1, March. The British Psychological Society. University of Oxford. Oxford. 1984.

The Psychological Record. Published at Denison University. Granville. Ohio. 1982.

The Sociological Review, v. 32, n. 1. February. University of Keele. Staffordshire. 1984.

VIANA, Hélio. A educação no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** BRASÍLIA: INEP, 18, p. 384 – 393, 1972.

VICTORA, César G; MARTINES, José C; COSTA, Juvenal D. da. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo (41): 38-48, Maio, 1982.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, 1999. V. 19, nº 37, p. 103-124.

WATLEY, Donivan J. Personal adjustment and prediction of academic achievement. **Jornal of Applied Psychology.** v. 49, n. 1, University of Minneswota, 1965. p. 20-23.

Watley, Donivan J. Personal adjustment and prediction of academic achievement. **Journal of Applied Psychology.** University of Minesota. v. 49, nº 1, 1965, p.20-23.

WEINMANN, Amadeu de O. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. **Educação e Realidade.** Saber e poder: problematizações contemporâneas. V.28, n. 1, jan/jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003, p.49-64.

WILTON, Keri & BARBOUR, Ann. Mother-child interaction in high-risk and contrast preschoolers of low socioeconomic status. **Child Development**. v. 44, University of Canterbury, 1978, p. 1136 -1145.

WINETSKY, Carol S. Comparisons of the expectations of parents and teachers for the behavior of preschool children. **Child development**. v. 49, University of Connecticut, San Francisco, 1978, p. 1146 – 1154.

ZIGLER, Edward & BUTTERFLELD, Earl C. Motivational aspects of changes in IQ test performance at culturally deprived nursery school children. **Child Development**. v. 39, n.1, March, Yale University, 1968, p. 1-23.

DOCUMENTOS OFICIAIS

MEC. MOBRAL. Livro do professor. Rio de Janeiro: Bloch, s.d.

SENA, Adalberto Corrêa. Legislação Brasileira do ensino secundário. Rio de Janeiro, História Central, 1929.

SITES DA INTERNET

BUJES, Maria I. E.

Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. www.anped.org.br/26/outrostextos.htm++, p. 10.