



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO

**A CRISE DE AUTORIDADE NO CONTEMPORÂNEO
E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA**

MARIA CARMEN EULER TORRES

**RIO DE JANEIRO
-2009-**

MARIA CARMEN EULER TORRES

**A CRISE DE AUTORIDADE NO CONTEMPORÂNEO
E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA**

Tese submetida ao Instituto de Psicologia
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do grau de doutor.

Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro
(orientadora)

Profa. Dra. Ângela Meyer Borba

Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer

Profa. Dra. Marisol Barenco de Mello

Profa. Dra. Ruth Helena Pinto Cohen

Rio de Janeiro, 2009

Torres, Maria Carmen Euler.

A crise de autoridade no contemporâneo e suas repercussões na escola/
Maria Carmen Euler Torres. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Psicologia,
2009, 255p.

Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia,
2009. Orientadora: Lucia Rabello de Castro.

1. Crise de autoridade. 2. Relação professor-aluno. 3. Relações de
autoridade na escola

CDD

Dedico este trabalho a meus filhos Miguel e Helena em nome de todas as crianças. Que os adultos aprendam a olhar para elas com o cuidado e o valor que merecem.

“Deixai vir a mim as crianças, não as embaraceis, porque dos que são como elas é o reino de Deus. Em verdade vos digo: todo o que não receber o reino de Deus como um menino não entrará nele. E abraçando-as ia impondo-lhes as mãos e as abençoava.” (Marcos 10. 14-16)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lucia Rabello de Castro pelas observações sempre pertinentes e criteriosas e, acima de tudo, pelo exemplo de trabalho sério, ético e dedicado à causa da infância e da juventude.

A Miguel por estar sempre me ensinando a ser mãe e a buscar o caminho de exercício de uma autoridade legítima. Para ele dedico todo o meu amor!

A Francisco, pelo apoio e companheirismo e por sempre ter me ajudado a encontrar boas saídas para as situações mais complicadas.

A meus pais Isabel e Pedro Paulo, pelo incentivo, por sempre acreditarem em mim e por estarem sempre por perto ajudando no que era preciso. Deixo toda a minha gratidão.

À Maria, João, D. Carmen, S. Luiz, Francisco e Maria Clara por terem estado “sempre alertas” como uma rede de apoio, colaborando nos cuidados com o Miguel sempre que a mamãe precisava estar ausente para dar conta de tantas tarefas.

A André, Carolina e Leonardo, por estarem por perto sempre que necessário, o meu muito obrigada!

À Letícia e André por terem me ajudado na versão em inglês do resumo da tese.

Às amigas Renata e Luciene, por estarem “na torcida” pelo sucesso deste trabalho e pela generosidade ao disponibilizarem suas casas para que eu pudesse, tantas vezes, trabalhar na elaboração desta tese.

Aos companheiros do NIPIAC, pelas discussões sempre tão proveitosas e enriquecedoras.

À Andréa e Ana Cristina – secretárias do NIPIAC e da Pós – por terem sido sempre solícitas e atenciosas nesses quatro anos de pesquisa. O meu “muito obrigada!”

A CAPES, por ter financiado essa pesquisa.

E, principalmente, às professoras, coordenadoras e diretoras das escolas pesquisadas, pela generosa “abertura de suas portas” para a nossa pesquisa e pelas contribuições importantes para esse trabalho.

RESUMO

Este trabalho traz reflexões sobre a crise de autoridade no contemporâneo e coloca em questão tanto uma forma de relação entre adultos e crianças pautada na autoridade absoluta do adulto quanto outra que o destituiu de seu lugar de autoridade e que produziu uma criança ligada a seus desejos e vontades. Nosso objetivo é, portanto, compreender como a crise de autoridade no mundo atual pode conduzir a outras possibilidades de construção de uma autoridade legítima que invista os adultos de referência para as crianças e que possibilite a elas uma maior participação nos assuntos do mundo. A partir de 9 grupos de discussão com professoras de 5 unidades de Educação do município de Niterói, realizamos uma pesquisa-intervenção. Tal proposta nos possibilitou refletir junto às educadoras sobre o que pensam sobre seu lugar de autoridade – fazer valer as regras e combinados, tomar decisões e organizar o grupo – e como incluem, ou não, as crianças nas decisões da escola. De todo o material que foi gravado e transcrito, construímos 6 categorias de análise: (i) famílias e o papel da escola; (ii) subjetividade do professor e da criança; (iii) avaliação e poder do professor; (iv) regras impostas e acordos coletivos; (v) a “criança-problema” e a punição; (vi) autoridade que aproxima adultos e crianças. As cinco primeiras apontam para as dificuldades enfrentadas pelas educadoras no que tange à questão da autoridade do adulto que, segundo elas, estaria totalmente destruída. Entretanto, pudemos perceber que se mostram capazes de criar, junto com as crianças, novas maneiras de se posicionarem diante de situações nas quais o lugar de referência adulta seja colocado em questão. Foi o que chamamos de “autoridade que aproxima crianças e adultos”. Concluímos que, em todas as vezes em que a autoridade adulta pôde promover a aproximação com as crianças e assim também a construção de uma autoridade legítima, o afeto e a disponibilidade do adulto estiveram presentes. Disponibilidade para ouvi-las, atendê-las em seus desejos, ser responsável por elas, e acima de tudo, para se propor a refletir e resolver juntamente com a criança as dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: crise de autoridade; relação professor-aluno; relações de autoridade na escola.

ABSTRACT

This paper reflects on the crisis of authority in contemporary world and brings into question both a form of relationship between adults and children based on the absolute authority of the adult and another one that stripped the adult of his place of authority and produced a child connected to their desires and wills. Our goal is, therefore, understand how the crisis of authority in the modern world can lead to other possibilities of construction of a legitimate authority that makes adults to be reference (role) models for children and also allows children to have a greater participation in world affairs. We conducted an intervention survey with nine different groups of teachers from five education units from the municipality of Niterói. This proposal has enabled us to reflect together with the educators about what they think of their place of authority – to enforce the rules, make decisions and organize the group – and how they include, or not, children in school decisions. From all the material that was recorded and transcribed, we built 6 categories of analyse: (i) families and the role of the school; (ii) the subjectivity of the teacher and the child; (iii) evaluation and power of the teacher; (iv) set of rules and collective bargaining agreements; (v) the 'problem child' and the punishment; (vi) authority that brings adults and children together. The five first categories point to the difficulties faced by the educators regarding the issue of adult authority that, in their view, would be completely destroyed. However, we realize that they are capable of creating, along with children, new ways to position themselves in situations in which the adult reference is placed in question. That is what we called 'authority that brings children and adults together'. We conclude that at all times when adult authority could promote approachement with the children, and thus the construction of a legitimate authority, the affection and the availability of the adult were present. Availability in hearing them, serving them in their desires, being responsible for them, and above all, proposing themselves to reflect and solving together the problems presented.

Keywords: crisis of authority; teacher-student relationship, relationships of authority at school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 9

CAPÍTULO 1 – POR UMA GENEALOGIA DA AUTORIDADE, 19

1.1 SOBRE O CONCEITO DE GENEALOGIA, 19

1.2 AUTORIDADE: MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES, 20

AUTORIDADE E HIERARQUIA, 21

AUTORIDADE E PODER, 29

AUTORIDADE E FUNDAÇÃO: O MITO DE UM INÍCIO, 39

AUTORIDADE E LIBERDADE, 51

A AUTORIDADE COMO DISPOSITIVO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, 63

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERDIÇÃO, 63

CAPÍTULO 2 – CRIANÇAS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO EM QUESTÃO, 71

2.1 A CRIANÇA E O ADULTO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO, 72

2.2 “CRIANÇA” E “ADULTO” NO ESPAÇO PRIVADO MODERNO, 83

2.3 A AUTORIDADE E O DOMÍNIO DA INTIMIDADE, 91

2.4 A CRISE DE AUTORIDADE NA FAMÍLIA E SUAS REPERCUSSÕES
NA ESCOLA, 99

NOVAS FAMÍLIAS E A SOCIEDADE DE CONSUMO: A EROSÃO DA LEI PATERNA, 99

A CRISE DE AUTORIDADE E SEUS EFEITOS NA ESCOLA, 110

CAPÍTULO 3 – COM OLHOS DE PROFESSORA: AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE
NA ESCOLA, 119

3.1 ENTRANDO NO CAMPO, 119

3.2 A “CARA” DE CADA ESCOLA: CARACTERIZAÇÕES INSTITUCIONAIS, 122

A ESCOLA 1: UM GRUPO COM SEDE DE DISCUSSÃO, 122

A ESCOLA 2: MUITAS FALAS, MUITAS QUEIXAS, 123

A ESCOLA 3: UM GRUPO QUE TEM HISTÓRIA, 124

A ESCOLA 4: MUITAS PERGUNTAS: O DESEJO DE SABER,	125
A ESCOLA 5: EDUCADORAS OCUPADAS EM CONSTRUIR SUA ESCOLA,	127
3.3 OS GRUPOS DE DISCUSSÃO: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA,	128
3.4 ANÁLISE GERAL DOS DADOS,	135
3.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE,	140
AS “NOVAS FAMÍLIAS” E O PAPEL DA ESCOLA HOJE: DESAFIOS PARA AS EDUCADORAS,	140
A FORMAÇÃO SUBJETIVA DO PROFESSOR E DA CRIANÇA NO CONTEMPORÂNEO,	148
A AVALIAÇÃO E O PODER DO PROFESSOR: O QUE SE PRODUZ QUANDO SE FALA E SE ESCREVE SOBRE A CRIANÇA?,	157
AS REGRAS IMPOSTAS, OS ACORDOS COLETIVOS: PROFESSORES E CRIANÇAS EM TENSÃO COM AS REGRAS,	161
OS IMPASSES DO PROFESSOR ANTE A “CRIANÇA-PROBLEMA”: DA PUNIÇÃO AO NÃO SABER,	170
ENCONTROS ENTRE O ADULTO E A CRIANÇA: A AUTORIDADE QUE APROXIMA E PROMOVE AÇÕES POSSÍVEIS,	180
AUTORIDADE E SENSIBILIDADE: SABER OLHAR, APRENDER A VER,	182
AUTORIDADE PROMOTORA DO CUIDADO DA CRIANÇA,	186
AUTORIDADE E EMANCIPAÇÃO: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA,	188
CAPÍTULO 4 – DA AUTORIDADE QUE PUNE À AUTORIDADE QUE PROMOVE A EMANCIPAÇÃO,	193
4.1 A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO DELICADA,	193
4.2 A CRIANÇA E O PROFESSOR NO CONTEMPORÂNEO: UM MOMENTO “DE PASSAGEM”,	199
4.3 QUANDO O ATO DE AVALIAR INVESTE O ADULTO DE PODER,	205
4.4 PROFESSORAS E CRIANÇAS EM TENSÃO COM AS REGRAS,	206
4.5 DA PUNIÇÃO AO “NÃO SABER”,	212
4.6 ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ADULTOS E CRIANÇA: CONSTRUINDO UMA AUTO-RIDADE LEGÍTIMA,	216
AUTORIDADE E SENSIBILIDADE: ALARGANDO O OLHAR SOBRE A CRIANÇA ,	217
AUTORIDADE E CORAGEM DE TOMAR DECISÕES,	221
AUTORIDADE DO ADULTO, CUIDADO DA CRIANÇA,	222
AUTORIDADE “RETRAÍDA”: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA,	224
CAPÍTULO 5 – AUTORIDADE, RESPONSABILIDADE E ALTERIDADE: OS ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS,	229
5.1 AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE,	232
5.2 DA AUTORIDADE À ALTERIDADE,	237
6 ANEXOS,	248
7 REFERÊNCIAS,	256

INTRODUÇÃO

É difícil não dizer que estamos totalmente submersos naquilo que pesquisamos. Impossível afirmar uma neutralidade ou uma não implicação vital com o tema de nossos estudos. Por isso, esse trabalho pode ser considerado como o resultado de alguns anos de trabalho na área de educação em interface com a psicologia – algumas experiências no magistério superior, situações vividas em coordenação e formação de professores e por que não relacionar também as minhas experiências com a maternidade?

Estar implicado com o que realizamos é não conseguir dissociar nossas ações dos sentimentos, sonhos, afetos ou profissão. Implicar-se na pesquisa é não separá-la da vida que levamos, é não ter como deixar ansiedade, desânimo e incerteza de lado.

Como professora de educação infantil por 10 anos, vivi situações de enfrentamento com crianças as quais procuravam mostrar suas singularidades através de atitudes, por vezes agressivas ou contestatórias. Mesmo procurando ser sensível a tais situações e desenvolvendo uma escuta para aquilo que me diziam, não conseguia entender por que isso, a cada ano que passava, se tornava mais frequente.

Mais tarde, como coordenadora pedagógica de uma creche pública e nos cursos de formação de professores, aquela que tinha sido uma questão minha passou a ser também de outras educadoras tão aflitas e inseguras como eu havia sido. Depois disso, o tema da *indisciplina, falta de limites, agressividade* tornou-se uma constante em várias discussões do meio acadêmico, escolar e também da mídia.

Esse trabalho, portanto, procura trazer reflexões sobre esse fenômeno social contemporâneo e colocar em questão tanto uma forma de relação entre adultos e crianças pautada na autoridade absoluta do adulto quanto uma outra que o destituiu de seu lugar de autoridade e que produziu uma criança ligada a seus desejos e vontades. O que me motiva a

pesquisar é essa ruptura na relação adulto-criança e as possíveis expressões de autoridade nos dias de hoje.

Em minha experiência como professora de educação infantil, além de encontrar dificuldades no exercício de uma relação democrática na qual minha autoridade não se perdesse nem fosse sem sentido para as crianças, também percebia que elas podiam nos ensinar muitas coisas, bastando que, para isso, tivéssemos um olhar atento e generoso.

Trabalhando em creches públicas com poucos recursos materiais, várias vezes sentia, junto com colegas de equipe, que uma paralisia tomava conta de nós, pois não sabíamos como dar respostas às dificuldades do dia a dia. Nessas horas, bastava que olhássemos para as crianças em sua maneira contínua de agir e produzir novidades. Caixas de papelão viravam barcos, navios e naves interplanetárias nas quais podiam voar na imaginação, ou até baús que escondiam tesouros que só elas podiam ver... As sucatas transformadas em brinquedos nos mostravam que em seu agir próprio faziam com que o aprendizado acontecesse em direção inversa – os professores aprendiam com as crianças, pois estas nunca se mostravam paralisadas, imobilizadas como nós diante das dificuldades.

Deleuze e Foucault (FOUCAULT, 1979) sustentam o fato de que qualquer sujeito deve ter o direito de falar e ser ouvido em suas reivindicações. Não concebem o fato de que uma reforma, uma mudança em alguma instituição ou projeto seja resumida pelas vozes de poucos. Segundo eles, quando as minorias podem falar são capazes de construir novas teorias sobre aquilo que falavam sobre elas. Deleuze (1979, p.72) afirma que “Se as crianças conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.”

Talvez os autores já estivessem antecipando uma manifestação da infância contemporânea que não se encaixa mais nos moldes tradicionais – crianças que são constantemente bombardeadas por informações desde o nascimento, que vivem em um mundo globalizado e constituído pela tecnologia que, muitas vezes, as gerações mais antigas não são capazes de dominar. Crianças que vivem num mundo de incertezas, inseguranças e conflitos que não as atingem somente, mas também os adultos, igualando-os de certa maneira. Junte-se a isso o fato de que o consumo traz também uma possibilidade de igualdade perante as ofertas de bens e serviços e, cada vez mais a criança têm sido incluídas neste lugar, que, até então, era restrito aos sujeitos mais velhos.

Uma criança que pode ser ouvida em suas reivindicações, mesmo com pouca idade, é algo que parece mais fácil de ser pensado nos dias atuais do que em outros tempos, quando um *não* proferido por um adulto era algo inquestionável. Entretanto, e parece que, contraditoriamente, não vemos que a participação e a fala da criança sejam valorizadas nas escolas e famílias como uma forma de enriquecer o diálogo entre ela e os adultos. Por outro lado, quando vemos a fala da criança aparecer, isso acontece no sentido de destituir o lugar de fala do adulto, colocando-o em uma posição de completa despotencialização e repetindo, de forma inversa, a mesma falta de diálogo que existia na relação entre adultos e crianças há até bem pouco tempo.

Valorizada em seu saber e em suas formas de expressão, podemos pensar que a criança deve ser inserida na sociedade de fato, com possibilidades reais de participação, sem que os adultos percam seu lugar.

Quais seriam as maneiras possíveis de pensar o problema e tentar assim costurar uma série de tramas que compõem essa teia, por vezes, tão difícil de ser explicada?

Pretendíamos discorrer sobre a questão dos limites: por que é gritante a queixa de tantos professores e pais sobre a falta de limites de seus alunos e filhos? Por que isso tem sido uma questão tão discutida nos meios educativos? Quem de fato está sem limites – as crianças, os adultos, ambos?

A partir daí, procurando traçar uma linha mais transversal que não apontasse para soluções moralizantes nem culpabilizatórias, tampouco que seguisse um viés pautado apenas no desenvolvimento infantil, interessamo-nos em pesquisar a questão da *autoridade* e como ela se liga diretamente à questão dos limites vividos no espaço escolar.

Traçando inicialmente um percurso histórico sobre a construção/desconstrução do conceito de autoridade, é possível trazer contribuições de outras áreas afins à psicologia, tais como: a sociologia, a ciência política, a filosofia e entender sobre a conjuntura atual e como a *autoridade* tem aparecido (ou desaparecido) na contemporaneidade.

Também é necessário contextualizarmos a criança e o adulto no cenário contemporâneo e mostrar como suas manifestações podem ser tão variadas como são também suas formas de aprender, de conversar e de se relacionar. Para isso, buscamos ver como a criança está ainda fortemente marcada pelo discurso da psicologia do desenvolvimento e de

como isso pode ser um agravante para sua não inserção no cenário social e para a exclusão de outros saberes e formas de expressão de sua subjetividade. Por outro lado, o adulto de hoje também não é mais o mesmo e vive diante da estranheza que o mundo contemporâneo lhe impõe.

No capítulo 1, discutimos sobre como a autoridade assume diferentes aspectos no decorrer da história da humanidade e como em épocas e lugares diferentes este é um assunto recorrente.

Inicialmente procuramos fazer um paralelo entre autoridade e hierarquia e discutir quais foram ou são suas formas de expressão. Trouxemos dos autores clássicos a relação entre autoridade e hierarquia, em que a primeira se exerce preferencialmente em situações nas quais há aqueles que devem mandar e os que devem obedecer. Vemos como alguns autores acreditavam que essa condição era inerente às relações entre sujeitos que nasciam já em posições diferenciadas, e que na ordem geracional isso também se configurava com maior naturalidade.

Ocupando uma posição hierárquica e naturalmente superior, os mais velhos também se colocavam em um lugar de exercício de um poder também naturalizado. Deslocamos então a relação entre autoridade e hierarquia para uma discussão que se daria em torno da autoridade como vinculada ao poder.

Vemos como Foucault nos ajuda a pensar sobre essa relação no tópico seguinte. Ele acreditava que o poder só é exercido através de um processo de sujeição e isso quer dizer que só há quem exerça o poder porque existem aqueles que se deixam comandar após a produção contingencial desse poder, ou melhor, a partir de uma crença nessa posição superior encarnada por alguns. Para ele, o poder está ligado a relações de força que produzem saberes, “coisas” e discursos.

Adiantando um pouco nosso argumento que é discutido mais detalhadamente em um capítulo seguinte, queremos pensar em uma autoridade que se constrói nos interstícios das relações humanas. Ou seja, acreditamos que na contemporaneidade não é possível nem resgatar uma “autoridade perdida”, nem ficar sem ela. Isso é o que temos observado em nossa prática e nas discussões realizadas em vários espaços sociais. Também colocamos em análise a psicologia do desenvolvimento que até hoje se constitui como teoria hegemônica para o estudo da criança e do jovem. Procuraremos discutir que, só acrescentando outras leituras e

outras formas de olhar a criança e o jovem, é possível também rever a ideia de uma autoridade em geral, rompendo-se com o universalismo e a atemporalidade que esta concepção traz.

A autoridade, que implica a noção de uma hierarquia natural (no caso dos pais – filhos) ou consentida – quando se fala em revezamento de poder –, acaba por deslizar para a ideia de uma distância ou diferencial de poder. Essa distância se liga a um saber que, por sua vez, advém da noção de origem. Explicando melhor, vemos, na discussão do tópico sobre autoridade e fundação, que a referência a uma origem mítica também pode ser utilizada como parâmetro para o exercício da autoridade. Aqueles que por nascimento supostamente tiveram um primeiro contato com essas referências – valores, saberes e história de origem – deteriam uma distância de poder/saber em relação aos demais.

Arendt traz em seu percurso de pesquisa pela filosofia clássica grega e romana a noção de fundação para demarcar essa distância entre adultos e crianças e apontar para a relação educacional como a forma primordial de transmissão dos valores e das referências básicas de uma sociedade. Para dialogar com ela, buscamos autores contemporâneos que ora ampliam seu argumento, ora o colocam em questão trazendo novos conceitos que pressupõem que a ideia de fundação está ligada ao mito de uma origem. Isso quer dizer que novos valores e novas configurações sociais devem ser construídos quando sujeitos de diferentes idades se encontram. Porém, entendemos que, ainda assim, referências mínimas devam existir. É preciso que se tenha um ponto de partida para que novidades possam ser construídas.

Isso fica mais claro quando nos deparamos com os conceitos de liberdade e autoridade. Liberdade como um exercício legítimo de expressão de ideias no mundo público se liga inexoravelmente à noção de autoridade como garantia de uma ordem mínima para que o efeito não seja exatamente o oposto: o de uma liberdade sem limites que implica a impossibilidade de sua existência.

Utilizamos alguns autores que discorrem sobre a condição do sujeito em diferentes épocas e lugares, mas que se unem na reflexão bem atual sobre a maneira como se colocam diante da vida, como se posicionam ante governos e situações que possam romper com sua humanidade.

Cada qual em sua época procura refletir sobre a liberdade humana discorrendo sobre o fato de que deve ser um atributo humano ser livre e assim viver. Questionando o exercício de uma autoridade de poucos (governos ditatoriais) que impossibilita a expressão da liberdade de

uma maioria, estão trazendo para a discussão a questão de como a autoridade – lugar de mando, direito de se fazer respeitar etc. – deve ser exercida.

O argumento seria de que forma a história e seus pensadores têm ajudado a olharmos para as diferentes expressões de autoridade e como algumas delas podem ser negativas. Isso porque eles buscaram colocar a liberdade humana como algo caro à humanidade. La Boétie (1530-1563), por exemplo, era um defensor da liberdade humana. Considerava que esta, inicialmente uma virtude inata, havia se perdido por causas para ele desconhecidas, mas que havia distorcido a forma real e mais correta de se viver em sociedade. Não compreendia por que os homens passaram a assumir uma postura de *servidão voluntária*¹ diante de governos autoritários.

Henry Thoreau (1817-1862) também defendia as atitudes libertárias e contestava todo e qualquer governo que lidasse com seus cidadãos como súditos antes de encará-los como homens. Era a favor de uma desobediência civil – não cumprimento de leis arbitrárias, como forma de contestação dos indivíduos com relação às autoridades constituídas.

Em Hannah Arendt encontramos referências mais diretas sobre a questão da autoridade e da liberdade e, mais pontualmente, também discussões sobre a crise na educação. Foi a partir desta leitura que discutimos o que pode ter engendrado a constituição de uma crise da autoridade no mundo moderno e que trouxe ressonâncias para a contemporaneidade. Tal crise de autoridade, para Arendt, estaria ligada a uma crise da tradição, bem como da religião, e isso teria colaborado para que se instalasse também uma perda nos referenciais que sustentavam o pensamento e o comportamento dos indivíduos até então. Como os pensadores citados, Arendt também era uma enaltecedora da liberdade humana e contra os regimes totalitários de sua época.

Não discordando dessa defesa à liberdade, acreditamos que isso possa ter levado ao pensamento oposto – o de que qualquer forma de expressão de autoridade seja algo nocivo ao exercício da liberdade, posto que se confunde, muitas vezes, autoridade com coerção. Isso poderia ter colaborado também com a crise da autoridade.

Paulo Freire (1999) nos aponta uma complementaridade entre esses dois conceitos – assim como Arendt em algumas de suas reflexões. Segundo ele, não há exercício de liberdade

¹ Expressão de La Boétie.

sem que haja também referência de autoridade. Pois, para Freire, liberdade sem autoridade levaria à licenciosidade e ao contrário – autoridade sem liberdade – a uma prática autoritária, coercitiva de uns sobre os outros.

Ao se dedicar a estudos sobre a educação – principalmente à relação professor-aluno e também àquela entre pais e filhos, Freire não descarta o papel do adulto como referência para crianças e jovens. No entanto, seu olhar inovador e libertário também não admitia que professores e pais subjugassem os saberes e formas de expressão de seus pupilos. Ao contrário, defendia na relação educacional o diálogo como forma básica de expressão da democracia e da inclusão das diferenças.

Portanto, é possível dizer que Freire valorizava a inclusão do saber discente na educação e também exaltava a necessidade absoluta de uma lei organizadora vinda das gerações anteriores responsáveis por apresentar o mundo às gerações mais jovens. Isso se aproxima muito do que discutimos no item que se segue, quando deslocamos a discussão sobre autoridade e liberdade para seu entendimento como dispositivo de constituição do sujeito.

Nesse aspecto, a autoridade se torna necessária quando ela se traduz em uma lei primordial, da qual ninguém pode fugir ou se esquivar. Abordamos a noção de lei pela concepção psicanalítica que se mostra como absolutamente necessária para a constituição primária dos sujeitos.

No capítulo 2, fazemos reflexões sobre as relações entre crianças e adultos e suas vicissitudes no contemporâneo. Procuramos, em primeiro lugar, discutir como a psicologia do desenvolvimento se constituiu como um projeto moderno para a infância, colocando as crianças em um lugar de inferioridade diante de sua evolução biológica. Apoiados em críticas contemporâneas (CASTRO, 1999; BUCK MORSS, 1987) da psicologia do desenvolvimento, discutimos como esta forma de olhar para a criança se torna insuficiente em nossos dias e incapaz de sustentar uma autoridade do adulto pautada em uma hierarquia natural.

Em seguida, destacamos o nascimento da infância nos espaços privados ao mesmo tempo em que os espaços públicos foram perdendo importância na construção subjetiva tanto de adultos como dos “sujeitos pequenos”, da modernidade aos tempos atuais.

A intimização e a formação de uma sociedade pautada na informação, na mídia e no consumo se tornam marcas de uma nova constituição subjetiva no contemporâneo. A subjetividade atual, tanto de adultos como das crianças, se constitui como um nivelador das diferenças. Em outras palavras, podemos dizer que a subjetividade contemporânea, mesmo que pela via do consumo e do acesso à *mass media*, nos iguala e isso, por consequência, traria um deslocamento da noção de hierarquia natural entre adultos e crianças para uma postura mais simétrica entre ambos, o que vem transformando de forma significativa o exercício de autoridade entre as gerações hoje.

A fim de chegarmos a esse ponto da discussão, trazemos como embasamento teórico principalmente as análises de: Sennett (1999) e sua tese sobre o declínio do homem público e a intimização do sujeito; Lash (1991), que nos fala sobre a constituição da família burguesa e traz a família de classe média norte-americana como um exemplo de análise; Costa (2004), que trouxe para a família brasileira as análises sobre a influência da medicina higienista para a construção de uma subjetividade privada; Bauman (1998), que nos aponta o projeto moderno como um projeto de superação da não civilização e que para isso o ideal de pureza e progresso trouxeram também a barbárie; e de Castro (1999), que olha para a infância como um dos grandes alvos do pensamento moderno e nos mostra como o infantil tem se manifestado, principalmente pela via do consumo e da mídia e assim encontrado algumas possibilidades de estar em um mesmo plano do adulto, ainda que não possa ser considerado como copartícipe da cultura.

A questão da autoridade entre gerações diferentes, nesse capítulo, se coloca como tendo sido sustentada por anos em uma hierarquia “natural” do adulto em relação à criança e que, por múltiplos fatores, não se mantém na contemporaneidade.

Isso nos possibilita refletirmos sob dois pontos de vista. Se, por um lado, rompermos com a noção de hierarquia natural, que leva ao exercício de um poder que também se cristaliza na figura dos adultos, isso poderia impossibilitar a entrada das crianças em um diálogo com eles, por outro, os pais e professores têm perdido sua função de encarnar as referências básicas para a constituição subjetiva das crianças.

Neste ponto buscamos na psicanálise aquilo que ela trata sobre a noção de lei que se configura como algo essencial para a constituição do sujeito e que, no contemporâneo, não estaria mais sendo exercida como antes. Dito de outra forma, estaríamos vivendo um declínio

da Lei do Pai e, em seu lugar, outras lógicas estariam sendo construídas. Trabalhamos esse tema também na perspectiva de Roudinesco (2003) sobre as novas famílias e as mudanças subjetivas que se dão no contemporâneo.

Após os dois capítulos iniciais dedicados à fundamentação teórica, o capítulo 3 trouxe nossa experiência de campo com as professoras de cinco escolas de Educação Infantil do Município de Niterói. Durante esse trabalho, realizamos encontros para discutirmos questões relativas à forma como se posicionam diante das crianças principalmente em situações de conflito. Nossas provocações tiveram o intuito de fazê-las pensar sobre como lidam com o manejo das tensões, com situações-limite e como estabelecem ou fazem valer as regras de convivência em sua sala de aula.

Já no capítulo 4, relacionamos os pontos de maior destaque analisados no material de campo com nossas referências teóricas. Vimos de que forma questões como a punição e a avaliação se configuram como uma manifestação da autoridade que afasta crianças e adultos e, por outro lado, como a sensibilidade e a coragem do professor em tomar decisões e sustentar os conflitos podem ser uma via de construção de uma autoridade legítima.

Na conclusão, discorremos sobre a questão da responsabilidade dos adultos diante das gerações mais novas, não com a intenção de resgatar uma autoridade “perdida”, mas, de, a partir de um olhar sensível para a expressividade infantil, procurar formas de gestão das questões humanas pautadas na valorização das diferenças e do fazer coletivo. Nesse ponto, trazemos também a discussão sobre o conceito de alteridade como algo que pode resgatar o valor do humano, tão ausente nas relações contemporâneas.

A partir daí, vislumbramos as possíveis formas de lidar com a infância, as quais valorizem a expressão infantil e também coloquem o adulto em uma posição ativa e de responsabilidade diante das gerações mais novas.

CAPÍTULO 1 – POR UMA GENEALOGIA DA AUTORIDADE

1.1 SOBRE O CONCEITO DE GENEALOGIA

Neste capítulo pretendemos costurar uma rede histórica que possa, retrospectivamente, levantar ideias sobre formas de expressão da autoridade durante os tempos. Ou seja, acreditando que é na e pela história que os objetos se constituem e que por isso estamos longe de acreditar em uma natureza ou origem de conceitos e formas de pensar, faz-se necessário construir um percurso não linear, mas que busque na história maneiras de entender como a autoridade foi exercida.

Para isso, buscamos o conceito de genealogia nas obras de Nietzsche (2002) e Foucault (2000) e tentamos, como eles fizeram com as questões relativas à moral e ao poder,¹ uma genealogia da autoridade.

Genealogia para esses autores seria uma tentativa de superação da metafísica² através de uma história descontínua e de uma reflexão filosófica que amplia a noção de história. Os valores seriam históricos advindos ou em devir. Não há valores eternos, pois estes são o resultado de uma produção ou de uma criação do homem e de suas interpretações. O objetivo geral da genealogia é realizar uma crítica aos valores dominantes na sociedade moderna – valores esses ligados à ideia de universalidade, de essência e de verdade.

1 Nietzsche, F. *Genealogia da moral* e Foucault, M. *Microfísica do poder*.

2 “1. Parte da filosofia que com ela muitas vezes se confunde, e que, em perspectivas e com finalidades diversas, apresenta as seguintes características: corpo de conhecimentos racionais [...] em que se procura determinar as regras de funcionamento do pensamento [...] e que nos dá a chave do conhecimento do real tal como este verdadeiramente é em oposição à aparência.” (*Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*).

A genealogia também estabelece relações entre os saberes, procura o *entre* e não o *em si*. Segundo Foucault (2000), a genealogia rompe com a ideia de progresso e de continuidade da história e propõe que tudo é prática e produção histórica.

A história não seria linear seguindo uma sequência lógica e cronológica a partir de uma origem ou de causas, mas sim uma história entendida em suas rupturas. A história seria produto e produtora de práticas que, por sua vez, gerariam múltiplos objetos e sujeitos. Ao contrário de haver uma origem, a história, também segundo Paul Veyne (1985), seria constituída por um emaranhado de relações que levariam às mudanças nos fazeres.

De acordo com Veyne (1985, p.154), essa nova forma de olharmos para a história corresponderia a uma verdadeira “reviravolta copernicana” capaz de desnaturalizar a linearidade dos acontecimentos: “[...] é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela. [...] porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos.”

E se esquecemos as práticas, não vemos senão aquilo que está posto. Vemos somente a “ponta do iceberg”, pois existiriam mais contornos na história que não são percebidos. Quando Foucault diz (2000) que “a genealogia é cinza”,³ podemos pensar que ela é uma forma ambivalente de olhar para a história, no sentido de que por não ser clara e evidente – em si mesma enunciativa da verdade – nem escura – impossibilitadora de qualquer construção – traz possibilidades e não certezas.

1.2 AUTORIDADE: MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES

Autoridade – [do latim *auctoritate*] 1. direito ou poder de se fazer obedecer; de dar ordens, de tomar decisões, de agir, etc. 2. Aquele que tem tal direito ou poder. 3. Os órgãos do poder público. 4. Aquele que tem por encargo fazer respeitar as leis; representante do poder público. 5. Poder atribuído a alguém, domínio: *autoridade paterna*. 6. Influência, prestígio, crédito. 7. Indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto: “F. é uma *autoridade em física nuclear*”. 8. Permissão, autorização. (*Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*).

Diante das oito definições do dicionário para a palavra autoridade, podemos dizer que ela se refere, de uma forma geral, a um lugar ocupado por alguém que tem a possibilidade de

³ Primeira frase do texto: “Nietzsche: a genealogia e a história” (in) Foucault, M. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.

se fazer obedecer ou, ao menos, respeitar. O ocupante de um lugar de autoridade seria investido de um poder ou de uma influência que o diferenciaria de outras pessoas e que o incumbiria de guardar as regras de um grupo, fazer valer seu cumprimento e ser reconhecido por possuir um saber diferenciado.

Esse investimento de poder, ainda de acordo com o dicionário, poderia advir da possibilidade de exercer o domínio sobre alguém (ex.: autoridade paterna, representante do governo etc.) ou de estar em lugar diferenciado por seus conhecimentos específicos sobre determinado assunto (ex.: um especialista em física).

No primeiro caso, a noção de autoridade estaria ligada à noção de hierarquia, a partir da qual a diferenciação entre os sujeitos seria evidenciada por uma verticalidade dada *a priori*. O fato de ser pai ou representante de um governo daria de antemão autoridade a esses sujeitos. Essa autoridade se constituiria como algo dado, predefinido.

No segundo caso, a autoridade estaria baseada em um conhecimento que se destaca, que coloca como perito aquele que pode falar para os outros, que domina determinado assunto e assim se distinguiria qualitativamente dos demais. Ou seja, de posse de um conhecimento aprofundado sobre certo assunto teria o direito e o poder de falar sobre ele. Podemos dizer que essa manifestação de autoridade se coloca como uma autoridade conquistada pelo viés do conhecimento.

A costura que pretendemos fazer traz a possibilidade de ampliarmos as definições da palavra autoridade a partir daquilo que se pode depreender de suas múltiplas expressões.

No próximo item, discutimos a conexão entre autoridade e hierarquia. Escolhemos essa díade para iniciarmos nossas discussões considerando que esta possa talvez ser a primeira associação a ser feita quando falamos no direito de se fazer obedecer, dar ordens ou tomar decisões.

Mais adiante, procuramos alinhar a relação existente entre a autoridade e o exercício do poder assim como outras associações.

AUTORIDADE E HIERARQUIA

O sintoma mais significativo da crise [...] é ela ter se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]. (ARENDT, 2005, p.128)

Autoridade como ligada à hierarquia não parece, a princípio, algo difícil de aceitar ou compreender. Parece claro, *a priori*, que algumas pessoas estejam destinadas a ocupar posições superiores a outras e que, de posse dessas posições, estejam autorizadas a mandar se fazer obedecer.

Platão (2006) e Aristóteles (2002) todas as vezes em que falavam sobre a autoridade, esta aparecia como ligada às relações hierárquicas no âmbito privado (pais e filhos, maridos e esposas, chefes de família e escravos) e se configurava também, de acordo com alguns exemplos, como algo natural ou inato – como se algumas pessoas nascessem já destinadas a mandar e outras a obedecer.

Na *Política*, Aristóteles deixa isso claro, quando afirma que

[...] Há, por ação da natureza e para a manutenção das espécies, um ser que manda e outro que obedece. Pois aquele que tem inteligência capaz de prever tem, de modo natural, autoridade e poder de chefe; aquele que não tem senão a força física para executar deve, obrigatoriamente, obedecer e servir – e, portanto, o interesse do amo é o mesmo do servo. (p.12).

Também se refere à questão da idade para garantir uma autoridade de uns sobre os outros e é no âmbito familiar que ele vai buscar esse exemplo. “Efetivamente, uma casa é administrada pelo componente mais velho da família, que exerce uma espécie de poder real.” (idem p.13).

A autoridade do homem na família é bastante enfatizada por ele quando aponta para seu papel de “governante do lar”. Segundo Aristóteles, a família é uma economia gerida pelo homem-senhor. Este teria a função de organizar o espaço da casa como um governante, a sua cidade. Os escravos seriam os primeiros subordinados; a submissão das esposas garantiria a autoridade de marido e, por fim, seu lugar de controle sobre os filhos também estaria estabelecido.

Além de necessárias, a autoridade e a obediência, na concepção aristotélica, se constituíam como coisas úteis para que a vida humana pudesse ter continuidade em perfeita harmonia tanto entre os homens como do homem com si mesmo. Neste aspecto, faz referência ao controle da alma sobre o corpo: “Alguns seres quando nascem estão destinados a obedecer; outros a mandar [...] A alma governa o corpo, como o servo o amo. O entendimento dirige o instinto, como um juiz aos cidadãos e um soberano aos seus súditos” (p.17-18).

Embora tenha discorrido enfaticamente sobre o papel de autoridade do homem no espaço privado do lar em *Política*, Aristóteles também buscou discutir a questão da autoridade no espaço público quando define o conceito de cidadão. Este teria a participação legal nos assuntos do governo e com autoridade constituída poderia tomar parte nas deliberações dos assuntos de interesse da cidade. Entretanto, entre os cidadãos, mesmo existindo aqueles destinados a mandar e outros a obedecer, um bom cidadão deveria saber fazer bem as duas coisas.

Aristóteles aponta para duas manifestações da autoridade. Em primeiro lugar, existiria a *autoridade de quem manda*, mas esta autoridade estaria restrita ao campo privado. Diz Aristóteles que

existe a autoridade do senhor: parte desta autoridade referente às coisas necessárias à existência não requer que o que manda saiba consegui-las por si, mas saiba sobretudo fazer uso delas. O restante é servil. [...] Não é necessário, portanto, que o homem de bem, homem de Estado ou o bom cidadão aprenda tais espécies de labor (atividades domésticas) que apenas são convenientes àqueles destinados a obedecer (p.84).

Ele destrincha a autoridade do senhor em suas funções ou expressões: primeiro visa a seus próprios objetivos e depois aos dos servos. Havia a autoridade que regia a mulher e os filhos e esta estaria voltada para o bem da família, incluindo-se o senhor. Isso quer dizer que tanto quem mandava como quem obedecia se favoreceriam da mesma maneira: o bem-estar de todos estaria sendo privilegiado. A hierarquia seria uma forma de organizar o espaço privado e de promover o bem-estar geral.

Além da autoridade exercida na família, existiria um segundo tipo de autoridade – esta *exercida entre homens livres*, o que ele chama de *autoridade política*. Por autoridade política entende a relação entre cidadãos livres, na qual, para ordenar bem, é necessário já ter obedecido. Ele dá o exemplo da hierarquia do exército, em que as posições de subordinação e comando são bem definidas e se dão em cascata – para ordenar é preciso saber obedecer. Além disso, aponta para a importância em haver alternância de poder e, assim, mandar e obedecer entre homens livres seriam atitudes semelhantes, ou melhor dizendo, uma não existiria sem a outra.

Em resumo, a virtude política – saber mandar e obedecer – era apenas pertencente aos homens livres – aqueles que não têm necessidade de um trabalho para viver e que podem participar dos assuntos da cidade, “[...] somente homens políticos que, sozinhos ou em companhia de outros podem ser donos dos interesses comuns da cidade” (p.87).

Haveria, portanto, uma paridade entre os cidadãos livres (homens livres que poderiam desfrutar de um lugar superior para tomar decisões nos assuntos da pólis e alternar momentos de obediência e de comando sem que isso prejudicasse sua superioridade em relação aos não cidadãos e igualdade em relação aos considerados cidadãos como eles. Quando a cidade emerge na igualdade entre os cidadãos e na semelhança entre eles, cada um tem o direito de “prática da autoridade por sua vez” (p.89).

Nas relações desiguais (no espaço privado é mais fácil localizar a autoridade como diretamente ligada à hierarquia verticalizada (pai-filho), mas no âmbito público, todos teriam os mesmos direitos de mandar e obedecer e, assim, a autoridade ficaria dissolvida nas relações e muito mais difícil de ser identificada, posto que não ficaria colada a uma só figura. Também a hierarquia estaria presente, porém de forma diversa da que existia no plano privado. Seria uma hierarquia consentida, baseada numa alternância de poder que só é possível pelo acordo entre os sujeitos envolvidos.

O perigo dessa situação idealizada, na qual os cidadãos livres podem, em tese, governar de forma democrática, alternando o poder, é o de que, em um determinado momento, uns queiram tomar o lugar de autoridade e perpetuar esse exercício de poder. Foi por essa situação que surgiram os regimes autoritários. A autoridade política, como apontada por esses autores, ao contrário de fazer prevalecer os desejos de poucos, deveria ser exercida para garantir os interesses de todos.

Embora tenha falado sobre essa possibilidade de alternância de poder, Aristóteles também buscou construir um conceito de autoridade entre governantes e governados. Para ele, os governantes, como peritos nos assuntos humanos, seriam superiores aos governados e, além disso, os primeiros sempre seriam mais velhos que os segundos. Neste sentido, colocou as gerações mais velhas como destinadas a governar e as mais novas a serem governadas.

Isso parece se configurar como uma ambivalência conceitual, posto que a suposta igualdade política apontada por Aristóteles seria suprimida quando as categorias governantes/governados se configurassem de forma cristalizada. O deslocamento do que se entendia por revezamento de poder – igualdade entre os cidadãos que exerciam funções ou ocupavam lugares diferentes em diferentes momentos – para agrupamentos predefinidos (ou governantes ou governados) acabava por colar a autoridade nos governantes, tirando dos governados seu direito de também mandar, se fazer obedecer e tomar decisões.

Ainda quando traz a ideia de que os governantes são representantes de gerações mais velhas, retira das novas qualquer possibilidade de exercer o governo.

A díade governante-governados, no âmbito de uma relação entre sujeitos de gerações diferentes, se expressaria como uma relação educacional e não política, na visão arendtiana. Porque, colocando os governantes na posição de superiores ou mais experientes e de governados na de inexperientes, estaria sendo feita uma alusão à relação entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem – essa seria uma situação completamente educacional. Arendt separava bem o espaço político de trocas entre iguais – espaço público – e o lugar de exercício das relações educacionais entre sujeitos desiguais (pais e filhos, professores e alunos) – o espaço privado – a escola e a família.

Aristóteles reconhece que, de modo “natural”, o homem seria mais destinado a mandar que a mulher assim como o sujeito mais velho é “mais perfeito para ter autoridade sobre o ser incompleto e mais jovem” (p.31). Assim, é indiscutível para ele a autoridade paterna, visto que o pai governa “com amor”, pois possui “preeminência da idade”. Quando se refere ao conceito de *cidadão*, não esquece de retirar as crianças, servos e mulheres deste grupo. Com relação às crianças afirma que “[...] são cidadãos, porém de modo imperfeito”. E que, assim, podem ser consideradas como *cidadãos em esperança*.

Arendt e Aristóteles se encontram quando concordam que os pais são naturalmente superiores aos filhos assim como os mestres o são em relação a seus alunos. Mas, para Arendt, colocar na relação governantes-governados uma diferença de idades faz com que a relação política (entre iguais) seja confundida com uma relação educacional. Não seria uma situação válida na pólis, pois, a relação entre jovens e velhos é educacional em sua “origem” e, nesta situação, os mais velhos apenas estão preparando os jovens para serem futuros governantes. Não é, portanto, uma relação de autoridade entre iguais.

Arendt não conseguia ver nos exemplos aristotélicos uma expressão da autoridade que fosse constituída de forma legítima. Isto porque, para ela, retirar exemplos de autoridade dos espaços privados (nas relações familiares e domésticas) só servia para reforçar a proximidade deste conceito ao de tirania, pois não eram como tiranos que os chefes de família governavam suas esposas, filhos e escravos? Como um déspota impossibilitava aos mesmos qualquer expressão de liberdade. Como chefes-tiranos governando os demais membros da vida doméstica, a autoridade era confundida com despotismo, excluindo-se assim a voz dos “súditos” (crianças, escravos e mulheres).

Além disso, vale lembrar que a própria Arendt não acreditava que as relações pautadas em uma hierarquia verticalizada pudessem engendrar qualquer tipo de construção política. Assim, definitivamente, os espaços domésticos e escolares não seriam lugares propícios para “encontrar a autoridade que ela tanto procurava”. Para ela, a autoridade vista numa perspectiva política só pode ser exercida entre sujeitos iguais que se encontram para discutir e agir paritariamente. Outro sinal de falha da autoridade para Arendt era a tentativa de persuadir o outro para alcançar seus interesses – persuasão e coerção demonstrariam que a autoridade fora deixada de lado.

Também Platão não conseguia acreditar que a persuasão fosse suficiente para guiar os homens, tampouco o uso da violência. Para isso, tentou buscar um princípio legítimo para a autoridade, propondo um substituto para a persuasão e para a violência – a introdução de leis que deveriam ser explicadas aos cidadãos e seguidas por todos.

A busca por uma relação legítima de autoridade levou Platão a observar modelos baseados em relações já existentes – pastor-ovelhas, médico-paciente etc. –, relações nas quais o conhecimento especializado infundisse confiança dos subordinados em relação aos chefes. “[...] Aquilo que ele buscava era uma relação em que o elemento coercitivo repousasse na relação mesma e fosse anterior a efetiva emissão de ordens” (ARENDT, 2005, p.148). Como vimos nas definições da palavra, autoridade estaria nesse exemplo ligada a competência e prestígio, a um conhecimento acumulado sobre certo assunto.

O filósofo buscou compreender o que acontecia nas relações nas quais um dos sujeitos é perito em algum assunto e o outro é o aprendiz. Nessas situações, o fato de se saber muito sobre um assunto deixaria o indivíduo em uma posição de autoridade. No caso do governante, diz Platão, teríamos um especialista em assuntos humanos.

Arendt, recorrentemente, aponta como inconsistentes os argumentos de Platão e Aristóteles para a construção de um conceito legítimo de autoridade. Isso porque sempre buscavam as bases desse conceito no terreno privado, o que não pode ser válido no domínio público. Todos os exemplos trazidos pela tradição grega eram, na concepção arendtiana, extraídos de um domínio “pré-político”.

Podemos aqui fazer a distinção entre duas expressões da autoridade. Uma que seria completamente colada a uma hierarquia “natural”, como a que existe entre adultos e crianças, e que teria como pressuposto a superioridade, também “natural”, dos adultos sobre as

crianças. Nessa autoridade Arendt não tem muito interesse, por considerá-la não política ou pré-política. Mesmo assim, preocupou-se com a crise que acometia também esses espaços.

A outra expressão da autoridade valorizada pela perspectiva arendtiana era uma autoridade entre sujeitos iguais – politicamente aptos para decidir os assuntos comuns. De acordo com essa segunda forma de manifestação da autoridade, podemos concluir que não é necessário que haja uma relação de força ou superioridade tampouco de persuasão, uma vez que a base do exercício desta autoridade é o revezamento do poder. Ou seja, a autoridade “ideal” – se podemos inferir isso através do pensamento político de Arendt – seria construída entre sujeitos iguais e democraticamente sofrendo uma forma de rodízio na qual todos poderiam, estrategicamente, em momentos alternados, ocupar um lugar de poder. Assim, a autoridade poderia conviver com a noção de hierarquia, mas não da forma preestabelecida como aconteceria nos espaços privados. A hierarquia seria apenas uma forma estratégica de organização das relações entre os sujeitos no espaço público. Mesmo sendo iguais, ou seja, tendo as mesmas possibilidades de se fazerem obedecer e tomarem decisões, ocupariam lugares distintos em certos momentos e de modo consentido por todos; não seria uma posição ocupada para sempre, mas apenas pontualmente. Seria uma igualdade de condições associada a uma diferenciação de posições temporárias no espaço público. Talvez se possa dizer que essa seja uma autoridade horizontalizada, na qual todos (todos os sujeitos considerados politicamente iguais para Arendt) estariam igualmente aptos a ocupar esse lugar legítimo. Essa sim seria uma forma de expressão política da autoridade que estaria fora dos espaços da família e da escola. O que mostra que a posição de autoridade determina distâncias, separações e, por vezes, hierarquias, consentidas ou não.

Hoje, talvez possamos ampliar essa discussão e trazer para a escola e para as relações familiares questões que antes não eram consideradas como políticas. Vale lembrar que o conceito de política com o qual estamos lidando não está referendado apenas nas relações de governança e da política institucionalizada. Por este viés, a escola e a família poderiam ser espaços “políticos” de reunião e discussão em nome de algo que possa ser comum a todos – tanto à criança como aos adultos.

Arendt não considerava que os membros das gerações mais novas tivessem qualquer possibilidade de participação política, pois estariam em um nível inferior, não seriam sujeitos iguais aos seus precursores. Embora concorde com Aristóteles que a autoridade é necessária entre adultos e crianças, vê neste exercício de autoridade algo limitado e irrelevante do ponto de vista político, e apenas ligado à educação. “[...] em educação lidamos com pessoas que não

podem ainda ser admitidas na política e na igualdade por estarem sendo preparadas para elas” (ARENDT, 1995, p.160).

Crianças e jovens seriam então um *vir a ser* constante, pois só quando chegassem à vida adulta poderiam participar ativamente da vida coletiva e dos assuntos comuns. Assim, do ponto de vista arendtiano e por uma perspectiva da filosofia clássica, a autoridade estaria sempre ligada à hierarquia quando exercida por sujeitos, “por natureza”, diferentes. Assim, as relações de autoridade entre adultos (pais e professores) e crianças apontariam para a necessidade que os sujeitos mais novos têm, desde o nascimento, de figuras de referência para sua boa educação.

A aparente clareza da relação intrínseca entre autoridade e hierarquia se esvai, na medida em que percebemos como, no contemporâneo, tanto crianças como adultos carecem dessas referências e se encontram tantas vezes “em apuros” para construir uma alternativa menos conflituosa em seu relacionamento mútuo e para gerir o mundo que se apresenta. Além disso, são as crianças e jovens que, muitas vezes, nos dão pistas de como agir e, dessa forma, acabam ocupando um lugar privilegiado, mesmo que momentâneo, na relação com os adultos.

Cabe aqui refletirmos que, se a ideia original de hierarquia está sendo revisitada – o que abre caminhos para outras expressões da criança e do adulto no exercício da autoridade –, não podemos dizer que as diferenças entre ambos deva ser apagada. Dizendo de outro modo, visitar a hierarquia não significa dissolver a assimetria entre crianças e adultos. Veremos mais adiante que a sociedade de consumo engendra uma suposta equiparação entre crianças e adultos, que, no entanto, está longe de representar uma igualdade de direitos e deveres.

A hierarquia que sustentou os adultos como naturalmente superiores às crianças gera um exercício de poder sobre elas que também acaba por se naturalizar. O tópico seguinte trata deste deslizamento da ideia de autoridade ligada à hierarquia para aquela de autoridade atrelada à noção de poder.

Foucault nos mostra como é através de relações de poder que a condição de mandar ou de tomar decisões se manifesta na figura de uns e não de outros e está também ligada a relações de força entre os sujeitos.

AUTORIDADE E PODER

Não fica claro, na perspectiva arendtiana, tampouco na visão de Aristóteles, como seriam definidos o tempo e o momento desse rodízio de poder entre sujeitos iguais no espaço público.

Se parece evidente que uma situação vivida nos espaços privados está pautada na autoridade que se liga à hierarquia, nos espaços públicos deveria haver uma forma de regulação das relações que provocasse a alternância de poder e que não o perpetuasse na figura de uma mesma pessoa ou grupo.

Essa mobilidade de poder – ou seja, esse mecanismo processual de exercício de poder – foi bastante desenvolvida por Foucault. Ele pode ser considerado como o grande representante do pensamento pós-moderno nas análises sobre as várias formas de expressão do poder na Modernidade. A primeira preocupação do autor foi desvincular o poder de sujeitos específicos. Ou seja, ele pretendia se livrar de um “sujeito constituinte” do poder e chegar a uma análise que olhasse com mais atenção para o sujeito a partir de uma trama histórica, uma constituição dos saberes e dos discursos e não para figuras específicas.

Isso porque Foucault se interessava pela dinâmica do poder, pelos efeitos que o exercício do poder poderia provocar e não acreditava que o poder se constituía como algo negativo, mas como sendo da ordem da produção de saberes, de discursos, de objetos que se estabelecem como verdade, e assim são aceitos: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (FOUCAULT, 2000, p.8).

O poder é compreendido como uma “rede produtiva” que atravessa o campo social como um todo e não só como uma forma de reprimir. Seria um constante desdobramento de relações de força.

Portanto, numa análise metaforizada, não importa para Foucault como o soberano aparece no topo, mas como os súditos se constituem. Ou seja, não é possível descobrir de que pessoa se origina o poder, pois ninguém é seu titular. O que se pode ver é qual direção o poder está tomando.

Esse processo de exercício de poder aconteceria em uma forma reticular. Ou seja, o poder só pode ser explicado se for exercido em rede. Assim, os sujeitos estariam sempre em

posição de exercer esse poder e sofrer sua ação, sendo sempre centros de transmissão. O poder passa pelos sujeitos e estes são também seus efeitos. O que significa dizer que o poder se dá sempre através de relações de força.

Neste sentido, poder e força andariam juntos e nas relações humanas haveria como que um revezamento de poder de uns sobre os outros. Essa relação de poder exercido pela força se caracterizaria pelo confronto e seria uma relação eminentemente política. É por isso que Foucault chega a dizer que “política é a guerra prolongada por outros meios” (idem, p.176).

A guerra – situação na qual claramente existiria um confronto de forças opostas – se perpetuaria através das relações humanas que seriam, desde sempre, marcadas também pelo confronto. Assim, as “batalhas” seriam partes da vida humana e não teriam fim. Poder e força podem ser compreendidos como parte das relações humanas e estariam constantemente produzindo verdades pontuais.

Derrida (2007) faz uma análise sobre a relação entre força e justiça que também pode ampliar nossa discussão a respeito do poder e da autoridade. Traz um outro viés de discussão que, de certa forma, atravessa aquilo que Foucault nos fala sobre poder e saber, poder e verdade. A diferença está no fato de que Derrida não chega a falar de poder diretamente, mas, quando discute a questão da justiça e do *fundamento místico da autoridade*, acaba por se aproximar da ideia foucaultiana de que sempre é a partir de uma relação de força que a autoridade ou verdade se constitui e que justiça e verdade não seriam eternas, mas contingenciais.

Foucault afirmava que o poder não deveria ser visto apenas na perspectiva negativa da repressão, uma vez que o poder produz modos de viver e perceber as coisas do mundo e é algo da ordem do humano. Entretanto, diz que, muitas vezes, o poder que cria verdades é o mesmo que impossibilita a emergência de outras possíveis vozes e, sendo assim, pode se tornar um poder que oprime. Também Derrida, quando se refere a Pascal naquilo que ele fala sobre força e justiça, diz que a força pode ou não estar ao lado da justiça e, assim, trazer ou justiça para aqueles a quem se destina ou opressão.

Segundo Pascal (1623-1662), só aquilo que é justo e forte deve ser seguido, pois,

A justiça sem força é impotente; a força sem justiça é tirânica. A justiça sem força será contestada porque sempre há homens maus; a força sem a justiça será acusada. É preciso pois, reunir a justiça e a força; dessa forma fazer com que aquilo que é justo seja forte e aquilo que é forte seja justo (Pensamentos, p. 117).

Pascal acrescenta que a justiça é sempre sujeita a disputas, uma vez que é algo da ordem do incalculável, do contingencial. Já a força é bem mais facilmente reconhecível e é ela que acaba definindo aquilo que será justo ou não.

Parece que essa afirmação anuncia que a característica de ser forte seria algo predeterminado nos seres humanos. Ou seja, sendo forte “por natureza”, é possível se colocar do lado da justiça e assim produzir ações que promovam o bem comum. A força pode ficar ao lado de uma justiça que se torna a justiça por estar do lado da força. Dessa maneira, dependendo de quem é esse ocupante do lugar da força, também a justiça irá variar, isto é, será uma justiça voltada para o bem de todos ou para o bem de uma só pessoa ou de um pequeno grupo privilegiado. Além disso, afirma que aquilo que é justo se constituiu como tal por uma questão de hábito e não por ser justo em si mesmo. Justiça seria um valor contextualizado, ou seja, intrinsecamente ligado ao grupo para o qual se destina e ao momento histórico vivido.

Para se fazer valer aquilo que é habitual e, portanto, considerado como justo para um grupo, é preciso que se seja também forte.

Foucault falava sobre o desafio, principalmente dos intelectuais, em colocar em questão o poder que se constitui lado a lado com a opressão e propõe que, em primeiro lugar, não nos coloquemos como portadores de verdades universais, mas que possamos compreender que as verdades são contingenciais e, portanto, provisórias. Também diz que, para estarmos ao lado da “verdade”,⁴ é preciso que percebamos que nossa atuação produz efeitos e que é possível mudar o regime de produção de verdades se este for considerado injusto e opressor.

Talvez os pensamentos de Pascal, Derrida e Foucault nos ajudem a refletir sobre a justiça, o poder e a autoridade como algo da ordem do não calculável, do não mensurável, e assim, como aquilo que se encontra na ordem do contingencial, daquilo que é constantemente reconstruído entre os sujeitos. Por isso mesmo a ideia de justiça exige muito mais cuidado e reflexão para seu exercício, pois, se o poder e a autoridade forem tomados sem uma justiça que promova o bem comum, poderão se constituir como tirânicos ou como vias de opressão.

Ampliando a noção que traz de poder, buscamos, com mais detalhes, expor aquilo que Foucault nos fala com relação à produção de verdades. De fato, para ele, verdade e poder

⁴ Foucault está chamando “verdade” “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos do poder”.

estariam intrinsecamente ligados, posto que uma verdade só existiria por ter sido produzida graças a sucessivas exclusões de outras verdades. Isso quer dizer que as verdades nas quais acreditamos só existem porque foram produzidas por uma trama de poderes que se fez valer sobre outras formas de expressão.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade [...] (FOUCAULT, 2000, p.12).

Foucault buscou uma forma de compreender como se dava o processo de transmissão do poder, que, por sua vez, pudesse levar à sujeição. Falava sobre um poder que, mais especificamente a partir da Modernidade, começou a ser representado pelo saber, ou seja, não seria um poder exercido através da violência física, mas por um saber, supostamente superior aos dos outros que, por um engendramento histórico, se constituiu como verdadeiro.

Para explicar como chegamos a esse exercício de poder pelo saber, Foucault traçou um percurso histórico sobre as sociedades – desde a medieval, passando pela moderna e chegando à sociedade contemporânea.

Primeiramente se remeteu às sociedades soberanas, especificamente aquelas europeias do período medieval, nas quais o poder dos reis e da Igreja católica era claramente visto por todos. Existiam basicamente duas classes sociais (embora esse termo tenha surgido bem depois...): a classe nobre ligada aos reis e o povo. A Igreja católica, junto à nobreza, exercia o Absolutismo – poder de alguns iluminados por Deus para comandar os demais.

Nas sociedades soberanas, as sanções aplicadas aos que não estivessem de acordo com as leis eram bem visíveis, e normalmente estavam ligadas ao corpo dos sujeitos. Não eram raras as punições que se aplicavam sob a forma de decapitações, enforcamentos e mutilações corporais, por exemplo. Assim, o corpo físico era o mais afetado pelos castigos e a autoridade, nestes casos, estava ao lado de um poder personificado pela força dos reis e da religião – poder legítimo transmitido pelos laços de sangue e pelas Leis de Deus. Na religião havia a crença em uma vida futura, na imortalidade da alma e, por isso, as escrituras ou a lei divina superior traziam as regras e determinações a serem seguidas pelos homens.

Nas sociedades de soberania, a figura que representava o poder maior – o soberano – exercia seu poder constantemente através de um processo de reatualização periódica desse

poder e demonstrava sua força através dos suplícios aplicados a uma coletividade. O poder estava centralizado em figuras bem visíveis e sua força era clara para todos.⁵

Dessa maneira, as pessoas eram influenciadas, pelo medo do poder do soberano e pela crença em um Deus punitivo, a não infringir as regras, pois, caso contrário e com o aval divino, seriam severamente punidas.

Essa forma de pensamento medieval fora fortemente influenciada pelas ideias platônicas, visto que Platão foi tomado pelos filósofos cristãos como referência para algumas noções básicas do catolicismo. As noções do temor às punições ou o desejo pelas recompensas futuras foram postas como embasamento para uma obediência consentida dos indivíduos. A coerção interna era estimulada através de analogias relacionadas a situações punitivas que poderiam acontecer com aqueles que não seguissem as orientações que exaltavam o poder da razão em detrimento das paixões e de tudo o que pudesse prejudicar o exercício racional do pensamento.

A autoridade estava claramente ligada à Igreja católica e a suas doutrinas, assim como à figura dos reis. O poder se colava tanto à razão religiosa (que deveria se sobrepor às paixões do corpo) como à imagem dos governantes.

Contudo, a religião católica começou, por volta do século XVII, a ser posta em dúvida até mesmo pelos seus membros. Não podemos nos esquecer da Reforma Protestante e das dissidências religiosas que começaram a pôr em questão a fé cristã. Juntem-se a isso as descobertas científicas que trouxeram à cena novas formas de olhar o mundo e de pensar sobre seus fenômenos.

Com as descobertas no campo da ciência e as mudanças nos paradigmas científicos que se desenrolaram entre os séculos XVI e XVII, surgiu uma série de especialistas do campo das ciências físicas e biológicas, os quais se posicionavam como detentores de saberes puros e isentos de crendices e superstições. Também foram criados nesta época alguns estabelecimentos (escolas, hospitais, asilos etc.) que tinham por objetivo “guardar” os sujeitos e através dos quais se esperava um controle rigoroso de seus comportamentos. Os novos saberes técnico-científicos se colocavam acima de qualquer outra explicação – religiosa ou do senso comum – para justificar os fenômenos humanos e da natureza.

Neste momento histórico, talvez possamos dizer que a autoridade, antes ligada à religião e à tradição, tenha sido tomada pela ciência. Esta passou a ser a grande representante

5 Foucault, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1988.

da Verdade e, por conseguinte, se constituiu também como representante do poder. Poder ligado ao saber, saber que se pautava em uma nova forma de entender o mundo – sob as regras da racionalidade científica.

Foi assim que as sociedades soberanas começaram a dar lugar à sociedade disciplinar e também a autoridade dos reis e da religião católica começa a sofrer um deslocamento para outra área. A sociedade disciplinar estava ligada a novas formas de punição e de encarar aqueles possíveis sujeitos desviantes. Se antes o poder incidia direto sobre o corpo dos criminosos para que todos pudessem ver os seus efeitos, na Modernidade (fins do século XVIII) ele passou a acontecer de forma mais sutil e era efetuado por uma série de outros poderes paralelos: as instituições pedagógicas, médicas, psiquiátricas etc. Podemos dizer que, neste momento, o poder soberano foi substituído por uma série de outros poderes representados pelas disciplinas e pelas instituições. Tais poderes se caracterizavam pela descentralização, invisibilidade e onipresença e passavam a implicar um controle total do tempo, do corpo e da vida das pessoas.⁶ O controle incidia sobre as possíveis deformações de caráter e virtualmente sobre os desvios sociais.

As sociedades disciplinares se ligavam a um duplo sentido: estavam tanto relacionadas à disciplina do corpo – aquilo que se pode ou não fazer – quanto à ideia de disciplinas científicas que começavam a se constituir. Nesta perspectiva, as disciplinas, principalmente aquelas ligadas às ciências humanas, se colocaram em um lugar de poder amparado pelo saber que, segundo Foucault, foi construído a partir da observação dos sujeitos e transformado em um saber sobre os sujeitos. Esse *saber sobre* que gera um *poder sobre* os sujeitos foi denominado por ele como um *poder epistemológico*: “Trata-se de um poder epistemológico, poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por esses diferentes poderes” (FOUCAULT, 1999, p.121).

Estando neste lugar de poder a ciência passou a constituir a sociedade moderna e os padrões racionais foram adotados como regra geral das condutas humanas. Pode-se dizer que se constituiu neste momento uma autoridade científica.

As descobertas da ciência e a constituição de uma sociedade pautada na técnica e no saber científico colaboraram com o distanciamento da crença numa religião. Em seu lugar surge algo novo que havia sido desvendado há pouco e que, de maneira mais eficiente, explicava as “coisas da vida”.

⁶ Idem.

Podemos inferir, então, que a autoridade que durante toda a Idade Média esteve ligada ao poder dos reis e da Igreja católica sofreu um deslocamento para a ciência e para as disciplinas que a compunham, além, é claro, de começar a se ligar aos especialistas – representantes legítimos das disciplinas – e aos estabelecimentos educativos, hospitais, prisões, etc. A disciplina se constituiu como uma tecnologia que podia estar a cargo desses estabelecimentos e de seus representantes.

A estrutura de poder para Foucault estaria diretamente relacionada a uma estrutura política. O que quer dizer que todo o saber e conjunto de verdades estariam ligados a uma relação de poder que, por sua vez, é pontual, histórico e datado. Assim, quando a ciência ganha estatuto de verdade, adquire autoridade de falar sobre os fenômenos, em nosso caso, os fenômenos humanos.

Neste sentido, podemos falar que tanto o poder, como a justiça e a autoridade são constituídos a partir das relações entre os sujeitos e não atributos de alguns. Assim, uma forma de olhar para esses conceitos é sob o ponto de vista político. Quer dizer, em espaços/tempos a partir dos quais os homens podem falar, ouvir e agir.

Como disse Foucault (2000, p. 175)

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força.

Atualizando o pensamento de Foucault, Deleuze (1992) aponta para a sociedade contemporânea não se constituindo mais sob uma base disciplinar, mas se caracterizando como sociedades de controle.

Segundo ele, o próprio Foucault sabia da brevidade deste modelo disciplinar, uma vez que também já visualizava as mudanças que aconteciam na sociedade de sua época.

Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. (DELEUZE, 1992, p.220)

Depois da Segunda Guerra, o mundo ocidental começou a entrar em uma crise generalizada de todos os meios de confinamento, desde a prisão até mesmo a família que, de acordo com a visão deleuziana, “é um interior em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc.” (idem).

As sociedades de controle passaram a substituir as sociedades disciplinares, uma vez que as formas de controle não estariam somente ligadas aos estabelecimentos, mas se dariam ao ar livre. O funcionamento das sociedades de controle passa a ser pautado em um controle contínuo cuja representação máxima é a mass-midiatização. Na era da informática, da comunicação instantânea e da cibernética não haveria mais um “dentro-fora” de estabelecimentos específicos, mas um controle fluido, constante.

Deleuze falava sobre as modulações para explicar essa nova forma de controle distinto das sociedades disciplinares. É como se nas sociedades contemporâneas nada fosse estável, mas, ao contrário, tudo estivesse sempre em processo de mudança. Não existiriam mais os moldes fixos das sociedades disciplinares, mas modulações em constante mutação.

Alguns exemplos são marcantes para caracterizar isso que ele chama de poder de modulação contínua. De fábricas teríamos agora as empresas – como se antes houvesse um corpo, algo palpável e agora somente uma alma, algo abstrato difícil de ser discriminado. Haveria nas empresas muito mais rivalidade entre seus membros e menos aquela visão anterior de que havia um chefe contra uma massa de funcionários. O prêmio por mérito é uma marca desses novos espaços de trabalho. A escola, por sua vez, seria substituída pela formação permanente e o controle contínuo substituiria o exame.

A fragmentação também é outra característica das sociedades de controle. Um bom exemplo são as novas formas de produção através das quais não há mais a produção e montagem de um produto em um mesmo local, mas a proliferação pelo mundo das indústrias que produzem as peças separadas de um mesmo produto para então este ser montado em outro lugar. Também não podemos esquecer da globalização que rompeu com o conceito de Estado-nação e trouxe a ideia de um mundo integrado, de culturas que se atravessam, da possibilidade de estarmos a qualquer hora em qualquer lugar.

As sociedades de controle estariam sendo constituídas com base nas imagens instantâneas, nos flashes, na informação rápida, no consumo de imagens e de sempre novas tecnologias. Pode-se dizer que essas sociedades se pautam também na ideia de obsolescência, ou seja, na descartabilidade dos bens de consumo. Esta descartabilidade também se estenderia para os modos de subjetivação. Assim, a tendência contemporânea seria a troca constante de bens materiais e também de formas de ser e estar no mundo.

A ideia de consumo como sendo em si algo nocivo à constituição subjetiva na contemporaneidade é relativizada por Costa (2004) quando ele procura fazer a distinção entre consumo e comprismo.

Segundo o autor, o fato de comprarmos coisas e de associarmos nossos sentimentos e emoções ao mundo material não estaria tacitamente ligado à noção de consumo que temos atualmente. Isso porque, “Na relação do sujeito com o mundo, todo objeto cede parte de sua concretude física à imaginação emocional e toda intencionalidade emocional recorre à matéria física dos objetos para ganhar consistência e durabilidade culturais” (p.162-163).

A diferença está no fato de que nos séculos anteriores (XVIII e XIX), o comprismo de objetos se prestava à necessidade de seu uso e à função de manter viva a história de quem os produzira e possuía. Hoje, (a partir do século passado) o comprismo teria se transformado em consumo de bens de pouca duração e cada vez mais descartáveis, não se prestando mais a perpetuar a história e a tradição. Isso significa dizer que comprismo e consumo se diferem quando adotamos ante qualquer objeto industrial a mesma atitude que adotamos diante daquilo que genuinamente consumimos, ou seja, elementos que visam à nossa nutrição e reprodução biológicas (COSTA, 2004). Isso significa dizer que os objetos se tornam absolutamente vitais para nossas vidas e que criamos com eles uma relação de dependência.

O que nos chama a atenção hoje, portanto, é saber como os objetos participam na “gestação, manutenção e reprodução de nossos ideais de eu” (idem, p.163). Ou seja, não é o fato de comprar que se mostra como um fenômeno contemporâneo que age diretamente sobre a subjetividade de nossa época, mas a apropriação emocional que temos feito dos objetos que compramos e do próprio ato de comprar.

Ainda de acordo com a argumentação de Costa (2004), essa apropriação emocional dos objetos estaria ligada a três eventos socioculturais: a mudança na natureza do trabalho, as novas percepções das imagens corporais e, o que aqui nos interessa, o enfraquecimento da moral da autoridade.

Assim como Arendt (2005), Costa (2004) associa a autoridade à tradição e a uma vida ética herdada de representantes mais velhos que ocupavam esse lugar de referência. As figuras de autoridade “adultos, pais, ascendentes, operários-padrão, capitães de indústria, professores, religiosos, políticos [...] tinham em comum a lealdade ao valor da família, do trabalho e do civismo” (p. 169).

O autor coloca esses valores tradicionais como tendo sido solapados por dois fenômenos distintos, que de certa forma acabam por ter características semelhantes: a moda e a ciência. Moda e ciência estariam ao lado da “irrelevância do que passou” se alimentando da inovação em detrimento do passado e dos saberes e fazeres tradicionais. “A ciência, malgrado as próprias intenções e a moda de acordo com suas intenções, sempre projetam no futuro o envelhecimento do presente” (idem, p. 169).

Pois bem, se a autoridade se funda na história e na tradição, ela tenderia a minguar em meio à exaltação da novidade trazida pela moda e pela ciência. Costa afirma ainda que não é possível ter ou ser autoridade naquilo que ainda não aconteceu ou no que não resistiu ao tempo, ao que não tem uma constância ou permanência.

A grande conclusão do autor é perceber, portanto, que hoje o lugar da autoridade tem sido tomado pela celebridade. A celebridade seria “a autoridade do provisório” e seus representantes aquelas pessoas que conseguem unir a moda à tecnologia para estarem a serviço da moral do entretenimento (Ibidem).

O valor do consumo, portanto, tem se colocado como algo superior à tradição e aos valores como a solidariedade, o respeito mútuo, a amizade, a valorização das diferenças... Nos interessa ver que a autoridade encarnada na Igreja e, na realeza, na Idade Média e que passou para a ciência na Modernidade agora não aparece claramente manifestada em uma figura específica, instituição ou grupo político e religioso. O que é possível percebermos hoje é que o valor econômico e, por consequência, o consumo têm ditado as regras de funcionamento da sociedade. Consumir ou, ao menos, ter a ideia de fazê-lo é algo que nos move atualmente.

Não podemos dizer que a autoridade estaria ligada ao capital e ao consumo, até porque seus fundamentos são bem diferentes. Mas, de certa forma, os representantes desses valores contemporâneos acabam por se sobrepôr agregando em sua própria figura características que ocupam lugar de destaque. O sucesso fugaz das celebridades ocupa uma posição simbólica na cultura que arrasta seguidores até que outro nome apareça e seja novamente esquecido. Se a autoridade se pauta na notoriedade e no talento, a celebridade pressupõe sucesso e visibilidade. Para as celebridades não há necessidade de que tenham predicados excepcionais, pois o que importa é sua capacidade de entreter.

A ética da autoridade, neste cenário, se encontra retraída uma vez que os atuais formadores de hábitos e opiniões não são mais as antigas referências de autoridade que se pautavam na religião e na tradição, mas as celebridades que, por sua vez, se alimentam do

instantâneo dos flashes das câmeras e das imagens de vídeo. Assim, ter sucesso, ser rico, ter poder econômico e influência são valores que assumem uma posição privilegiada no contemporâneo.

Este tópico nos mostrou o quanto a autoridade pode se ligar a ideias de poder. Ambos se complementam no sentido de que o lugar de autoridade seria ocupado por quem tem o poder de falar sobre, tomar decisões, se fazer obedecer e obter para si mesmo uma promoção social ou função simbólica de destaque. Além disso, tanto o poder quanto a autoridade se referem a situações nas quais há um exercício de forças, há conflitos e também oportunidades de construção de novas formas de ser e estar no mundo que podem se ligar a um projeto comum de sociedade ou não.

Essa maneira de entendermos a história – como construção constante – se difere daquela que acredita na existência de uma origem única, de fatos ou situações que iniciaram formas de pensar sobre a vida e que vêm apenas se atualizando na história, sem se modificar.

O que vemos, a seguir, é como a ideia de um começo único, imutável e replicador de uma mesma forma de pensar e agir sobre a vida pode ser pensada sob um novo aspecto. Em uma palavra, podemos romper com o mito de uma origem que pressupõe uma hierarquia natural e, conseqüentemente, um poder de se fazer obedecer, mandar e dar ordens, se entendemos que há possibilidades de constituição de novos começos.

Entretanto, para que novas verdades sejam construídas, ainda assim há que se pensar em uma referência mínima que talvez possa ser expressa por um distanciamento, um diferencial de poder/saber entre os sujeitos. Essa assimetria sempre existirá e deve continuar existindo até para que novas possibilidades de construção de sociedade possam emergir.

AUTORIDADE E FUNDAÇÃO: O MITO DE UM INÍCIO

Neste item colocamos em análise a ideia de que a autoridade possa estar ligada intrinsecamente a uma origem ou começo de todas as coisas, ou melhor, colada àqueles que estiveram presentes em um suposto começo. A origem ou fundação traria noção de que uns podem mais do que os outros por saberem mais uma vez que estiveram próximos ao começo de todas as coisas. A autoridade ligada a um saber sobre esse começo criaria a distância necessária entre os sujeitos.

Pela visão arendtiana esse início teria existido e o acesso a ele fora o responsável pela ocupação de um lugar de autoridade. A princípio, Arendt buscou na noção de origem a

possibilidade de marcar um diferencial necessário entre os sujeitos, o que acabava por se configurar como uma hierarquia natural ou consentida, posto que se pautava em um diferencial de saber pela experiência que marcava um lugar de maior autoridade. Por outro lado, discutimos que essa é uma visão sujeita a ser contestada no momento em que acreditamos que quando se trata de relações humanas é possível pensarmos em novos arranjos e, consequentemente, em novos inícios. A própria Arendt discutiu essa visão quando introduziu, em seus estudos mais recentes, o conceito de natalidade (como veremos adiante. Entretanto, inicialmente, buscou no conceito de fundação uma possibilidade de definir as referências necessárias para a manutenção da sociedade.

Arendt deixou evidente duas manifestações distintas da autoridade. A primeira ligada à hierarquia entre sujeitos diferentes e, portanto, relacionada a uma situação privada. A segunda, voltada para uma relação entre iguais, no espaço público e, portanto, baseada em um revezamento de poder. Para além dessas duas expressões da autoridade, Arendt procurou uma outra forma de olhar para esse direito, ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, enfim, de ser aquele que tem o encargo de fazer respeitar as leis.

Em sua busca pela expressão de uma autoridade legítima, Arendt encontrou no conceito de *fundação*, trazido pelos romanos, a possibilidade de pensarmos nela sob uma perspectiva política, e não mais ligada às relações “naturais” de hierarquia e, portanto, educacionais. A partir do conceito de fundação, talvez possamos concluir que essa expressão da autoridade seja aquela que une as duas primeiras, uma vez que buscou uma autoridade legítima entre sujeitos desiguais, porém não ligada à ideia de uma hierarquia natural, mas uma hierarquia proveniente do fato de se ter conhecido o início da história, o grande começo de tudo. Em uma palavra, a fundação traria o mito de um começo, de uma origem e aqueles que tivessem vivido esse começo teriam por mérito uma autoridade sobre aqueles que viessem depois. Essa autoridade os colocaria em uma posição diferenciada e superior.

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, como os romanos, que, sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os maiores por definição. (ARENDT, 1985, p.161)

Somente quando as relações hierárquicas estivessem pautadas em uma legitimidade trazida pela fundação de um suposto começo – neste caso, o exemplo de Roma – poderiam ser consideradas como engendrando uma autoridade legítima. Assim, os mais novos deveriam ver os mais velhos como exemplos, como porta-vozes de uma história inicial, de um começo ao

qual eles não teriam acesso senão por essa referência. Os romanos trouxeram o termo e o conceito de autoridade pautados na noção de fundação – fundar algo novo que ficaria como herança para as gerações futuras. Entendemos aqui fundação como sendo a criação tanto de bens, obras e objetos concretos como, principalmente, de valores, crenças e formas de ser e pensar. Tais bens, obras, objetos, valores, crenças constituiriam aquilo que Arendt chamou de tradição. Então, a tradição guardaria todo o acervo de vida dos antepassados que deveria ser tomado como base para as ações da geração presente e como garantia do que viria no futuro. Na tradição se imprimiam os testemunhos das gerações passadas, as memórias de cada grupo social, garantindo-se a perpetuação da história e das narrativas desses mesmos grupos e conferindo-se autoridade aos representantes das gerações anteriores. Preservar a fundação da cidade de Roma como um bem comum a todos se constituía como uma forma de participação política; trazia também a ideia de enraizamento, de (re)ligação ao passado. Religar-se ao passado se assemelha à noção essencial da religião (= *religare* = (re)ligar).

Pela definição de autoridade vimos que o termo vem do latim *auctoritate*, que quer dizer direito ou poder de se fazer obedecer, tomar decisões, agir, fazer respeitar as leis etc. Também pode ser analisada como um derivado de *augere*, que quer dizer aumentar. Sendo assim, quem teria autoridade seriam aquelas pessoas responsáveis por fazer *aumentar*, perpetuar aquilo que os antigos haviam criado, isto é, por crescer em direção ao futuro estando diretamente voltado para o passado, para a tradição. Dito de outra forma, autoridade seria aumentar os domínios da tradição; o sujeito tenderia a crescer como autor, como construtor de algo novo, porém voltado para o passado já herdado.

No âmago da política romana, desde o início da República até virtualmente o fim da era imperial, encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras. Participar da política significava, antes de mais nada preservar a fundação da cidade de Roma. (ARENDT, p.162)

A autoridade estava nas mãos dos anciões, aqueles que haviam participado do momento histórico de fundação da cidade. Esses seriam os autores da obra – os que inspiraram toda a empresa e deixaram essa herança para seus descendentes. A tradição, portanto, preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados. Enquanto a tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta. Para os romanos era inconcebível que não existissem modelos aceitos e consagrados pelo tempo, os quais eram perpetuados pelos pais fundadores da cidade de Roma. Além disso, não prescindiam de exemplos de autoridade em matéria de pensamento e de ideias.

Diz Arendt que a força desta tradição romana pautada na fundação sobreviveu por muitos séculos e foi a base da civilização ocidental. A preservação deste passado serviu por um bom tempo à manutenção do mito de um início. Como se fosse imprescindível manter a ideia de que alguém poderia ter tido acesso ao começo de tudo, à origem de todas as coisas e assim ter autoridade sobre os que, por terem vindo depois, não tiveram o mesmo privilégio.

A tradição romana, juntamente com o pensamento grego, ganhou continuidade com a religião católica, embora sob outros aspectos. Santo Agostinho é considerado como o filósofo que revisitou os ensinamentos de Platão e vinculou a filosofia grega aos dogmas cristãos. Podemos dizer que Agostinho foi o amálgama filosófico entre a Antiguidade e a religião católica da Idade Média.⁷

São Tomás de Aquino, conforme citado por Pegoraro (2006), outro filósofo cristão muito importante na história do pensamento ocidental, colocava em Deus toda a responsabilidade em transferir a sua autoridade aos homens. Deus daria aos pais o poder biológico de educar seus filhos, ao Papa, o poder de guiar a religião e, à Igreja, o direito de ditar as leis da sociedade repartindo o poder com as autoridades eclesiásticas, os príncipes e os governantes. A autoridade surgia de um desígnio divino. Os escolhidos por Deus estariam assim investidos de uma autoridade transcendente.

A Igreja, de certa forma, (re)fundou o pensamento romano de autoridade pautado na tradição e, com isso, garantiu a durabilidade de seus valores e ideias por muitos séculos, perpetuando o mito de uma origem. Também trouxe a filosofia clássica grega, mas especificamente de Platão, para guiar suas ideias de separação entre o mundo dos homens e o mundo das ideias, além de suas explicações transcendentais para os assuntos humanos.

Na medida em que a Igreja Católica incorporou a Filosofia Grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais. (ARENDT, p.170)

Mesmo concordando que a religião assumiu a herança da tradição romana no que entendemos pela autoridade da fundação, Arendt afirma que a introdução da ideia de inferno nos dogmas cristãos trouxe um elemento de violência que acabou por diluir o conceito romano de autoridade. Sendo assim, a autoridade passou a ser reverberada pela crença em um Deus vingativo. Durante toda a Idade Média, portanto, o temor a Deus e o medo gerado pelos castigos futuros colaboraram para que a autoridade da Igreja (juntamente com o poder dos reis

⁷ Ver Introdução do livro *Confissões*, de Santo Agostinho, da coleção “Os pensadores”, Ed. Nova Cultural.

se mantivesse intocável pelos séculos que precederam à era moderna. Antes que a ciência tomasse a frente das explicações sobre as coisas da vida, a Igreja pautava suas explicações em valores transcendentais e, por isso, baseados na fé. Essa crença em algo superior era mantida através dos ensinamentos religiosos e também da crença nas punições do inferno ou, por outro lado, no paraíso celeste. A autoridade da Igreja estava pautada em um poder político (junto à realidade medieval) e em um poder transcendente – ligado aos poderes sobrenaturais de Deus.

Já na Modernidade, com as descobertas científicas e o advento da técnica, a religião foi perdendo o seu crédito e, junto com ela, também a tradição. A separação entre Igreja e Estado e a secularização tiraram da religião seu caráter político e a vida pública não poderia ser regulamentada pelas sanções religiosas.

O amálgama estabelecido pela Igreja entre a tradição romana de fundação e o pensamento filosófico grego foi válido por bastante tempo e pautou de forma hegemônica a compreensão do homem e a visão de mundo. Tal pensamento filosófico tinha por objetivo principal a contemplação e a busca da verdade. Sendo o homem o único ser racional, qual seria a origem desta capacidade cognoscitiva? Que relação se estabeleceria entre o homem e o mundo? Onde estaria escondida a verdade das coisas?

Desde os pensadores gregos a separação corpo/alma, mundo das ideias/mundo das coisas estava presente. A razão humana era sempre colocada em destaque em detrimento das paixões, da sensibilidade e das emoções. O trabalho do filósofo era o de pensar pelos outros. O trabalho, como entendemos hoje, era realizado por um grupo desprivilegiado, pois as atividades *do corpo* eram consideradas menos dignas em comparação com as atividades intelectuais. A filosofia estava separada do mundo.

Depois, com os filósofos católicos, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, a separação corpo/alma tornou-se ainda mais evidente e o fator religioso, a fé e a crença em Deus onipotente ficaram em destaque. A verdade só poderia ser encontrada em Deus e o homem só chegaria a Ele através de sua alma, de seu pensamento, de sua racionalidade ao recusar a intervenção negativa do corpo.

Mas foi, na Modernidade, e com mais força no contemporâneo, que desistimos de encontrar a verdade pela via da contemplação e percebemos o papel ativo na construção da realidade. A noção de origem de todas as coisas passou a ser questionada pelo fato de que o sujeito se tornou mais ativo em seu processo de vida e, em sua própria história, não havia mais espaço para a busca de um começo, de uma essência humana. O sujeito passou a ser

concebido como um iniciador de processos e a história a ser considerada por essa via como um grande processo de construção sempre em mudança. Não há herança a ser repetida, mas uma constante (re)fundação de conceitos, objetos e obras.

Nietzsche colocou em questão a visão tradicional da filosofia que se pautava na transcendência e a ciência que considerava o homem como parte de uma realidade objetiva, assim como os fenômenos físicos. Também criticou a ideia de origem apontando para o fato de que, atrás de cada possível começo, haverá outros começos e que, assim, não é possível alcançarmos a essência das coisas, pois, antes de tudo, sempre vai haver relações humanas e não uma essência. A objetividade e imparcialidade dos fatos não estavam mais presentes. A dúvida que se colocava era: o mundo exterior pode ser dado objetivamente?

Questionando a hierarquia conceitual da filosofia, Nietzsche trouxe uma nova ideia de sujeito. O plano da transcendência (explicações espirituais e míticas para as angústias humanas) perdeu força e entrou em cena o plano da imanência, em que se encontram as coisas do mundo, os objetos reais, palpáveis e acessíveis ao homem. Toda a filosofia deveria ser centrada na existência concreta do indivíduo. Ele insistiu na importância da vida sensível, nas relações humanas e na produtividade da vida.

Outros autores contemporâneos também colocaram em análise esse mito de uma origem e introduziram a ideia de que tudo se dá em relação a e não em si. Neste sentido, indiretamente retiram as certezas que sustentavam a ideia arendtiana de que a autoridade legítima implicava a noção de uma fundação, da origem de tudo. A partir daí, se tudo passa a ser encarado como funcionando em relação a, a autoridade ligada à ideia de uma tradição pautada em uma suposta origem também vai perdendo sua sustentabilidade. Não haveria nada que pudesse garantir, em si mesmo, sua ligação direta a uma origem primeira. Essa origem possibilitadora de garantia de verdades e de referências era aceita como verdadeira por força da tradição. Contudo, mesmo sendo mítica e, logo, construída no imaginário social, a ideia de um começo traz a possibilidade de pensarmos em referências. Não mais em algo imutável e predefinido, mas em algo construído que traz certa sustentabilidade social de valores e formas de conduta de um grupo, mas que também pode assumir novos contornos.

Mostrando que há diferenças entre os conceitos de indivíduo e produção de subjetividade, Guattari e Rolnik (1999) deslocam a visão de sujeito e de história baseados em uma origem para trazer uma nova forma de olhar a realidade. Sujeitos e objetos – formas de expressão, verdades e crenças – seriam produzidos historicamente e, por isso, não existiriam em si. Para os autores, haveria uma diferença crucial entre a individuação corporal de cada

pessoa e a multiplicidade de agenciamentos de subjetivação. Isso quer dizer que a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada pelo social. Mesmo que o indivíduo sempre exista, ele se configuraria como um terminal de computador. “Esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. – sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.32).

Dessa maneira, seríamos produto e produtores de subjetividade. Não haveria mais como afirmar que só repetimos modelos de gerações passadas e que estaríamos sempre voltados para uma origem, ou que os objetos e formas de ser e pensar seriam naturais e eternos. Ao contrário, pela produção de subjetividade, somos nós que recebemos e/ou consumimos formas inventadas de perceber a realidade.

Guattari e Rolnik (1999) acrescentam que é possível então que os indivíduos vivam sua subjetividade oscilando entre dois extremos: ou em uma relação de alienação e opressão, se estão submetidos a agenciamentos tal como os recebem, ou em uma relação de expressão e criação na qual se reapropriam daquilo que recebem e, conseqüentemente, produzem coisas novas. É o que os autores chamaram de processo de singularização. Esse processo de reapropriação só nos confirma que as referências mínimas ainda assim precisam existir.

Não há como definir o que mudou primeiro – se o mundo ou a forma de se pensar sobre e a partir dele. O que cabe em nossas análises é entender que a história, como um processo que envolve relações múltiplas entre os sujeitos, provoca transformações constantes. Estas podem ser ora facilmente percebidas, ora se engendram de forma sutil. O que podemos constatar com a ajuda desses e de outros estudiosos é que temos perdido, desde a Modernidade, uma dimensão do passado como referência preestabelecida e passamos a pensar no presente como tempo/espço de potência transformadora. Se, por um lado, podemos crer que nada é para sempre e que há chances de criar novas formas de ser, por outro, às vezes, ficamos ameaçados por uma falta de referências, por algo que possa nos amparar ou sustentar algumas “verdades”, mesmo que provisórias.

A ameaça de que vivemos um esquecimento do que passou, da história e da tradição acaba por se relacionar a uma perda da noção de fundamento do mundo. O que faz cair por terra o mito de que houve um começo e de que alguém podia ter autoridade sobre esse início e perpetuá-lo. Em que podemos nos apegar agora, se tudo é relativo? Em que acreditar, se a visão tradicional de homem e de verdade vem perdendo seu lugar?

Uma verdade que escapa, que só aparece *em relação a* e não mais *em si*, somada à noção de que o homem é iniciador de processos, faz com que olhemos para a realidade como mutável, passível de transformação constante. Neste contexto, a autoridade tal como era entendida tende a perder força, pois não encontra mais nada em que se fundamentar ou não é mais fundamento de nada. Sem começo, sem tradição, sem religião, ficamos – adultos e crianças – desamparados no contemporâneo. Desamparados e com grande tendência a acreditar que tudo o que se refere às relações humanas, às suas ações e manifestações, ao contrário de ter uma origem ou verdade dada e eterna, é apenas parte de construções contingenciais.

Jacques Derrida (2007), em um texto destinado a debater a questão do direito e da justiça pelo viés da desconstrução, nos ajuda a pensar sobre o conceito de fundação. Refletindo sobre o que poderia ser o “fundamento místico da autoridade” (aí entendendo autoridade como direito – leis que regem um grupo, um povo, um Estado), diz que este é sempre pautado em um “golpe de força”. Isto é, qualquer que seja o ato de fundar novas leis, inaugurar uma nova forma de vida seria algo datado, historicamente construído e, por isso mesmo, uma interpretação, uma posição arbitrária e, portanto, violenta. Não que isso seja considerado como injusto ou justo, apenas seria um poder performativo de fundação.

Ora, a operação de fundar, inaugurar, justificar o direito, fazer a lei, consistiria num golpe de força, numa violência performativa e portanto interpretativa que, nela mesma, não é justa, nem injusta, e que, nenhuma justiça, nenhum direito prévio e anteriormente fundador, nenhuma fundação pré-existente, por definição, poderia nem garantir nem contradizer nem invalidar. (p.24)

Diferente do conceito de fundação que Arendt tomou da história de Roma como algo essencial para a perpetuação de todo o arcabouço simbólico para as civilizações descendentes, o ato de fundar, em Derrida, seria como rasgar a história através de uma decisão que instaura algo novo. Com isso, está trazendo o seu conceito de desconstrução que seria a possibilidade que o homem tem de reorganizar suas regras e leis a partir delas próprias. Para desconstruir é preciso existir algo que nos oriente inicialmente. Ou seja, quando fala de direito e justiça, aponta para o primeiro como algo que se estrutura para guiar um Estado, um grupo, uma comunidade – seria a lei que traria a ideia de uma suposta permanência. Já a justiça seria aquilo que colocaria em questão as próprias leis do direito de acordo com a situação a ser avaliada. Neste sentido seria fundamental que existisse o direito – ele próprio (re)fundado historicamente – para que a justiça pudesse ter de onde partir para, então, romper com as leis do direito. A justiça seria uma “experiência do impossível”, pois é aquilo que se dá em ato,

não em essência e aconteceria em cada caso específico. Entretanto, é preciso que haja uma lei de onde se possa partir...

Um exemplo trazido pelo autor é o da função do juiz. Por essa concepção e relação entre direito e justiça, um bom juiz seria aquele que, a partir do direito – aquilo que tem uma pretensão de ser universal –, utiliza a justiça para avaliar seus casos. Assim, para que uma decisão seja justa, ela deve ser “ao mesmo tempo regrada e sem regras, conservadora da lei e suficientemente destruidora ou suspensiva da lei para dever reinventá-la pelo menos na reafirmação e na confirmação nova e livre de seu princípio” (idem, p.44). Não é possível, portanto, falar se uma pessoa é ou não justa, mas se agiu com justiça, o que marca o seu caráter provisório.

Direito e justiça seriam antes complementares e não contraditórios, pois o direito refere-se àquilo que pode ser calculado, àquilo que é da ordem do mensurável, da lei predefinida. Justiça é sempre indecível, pois não há como definir o que é e o que não é, pois ela seria uma (re)leitura do direito e estaria voltada sempre para uma situação singular, embora precise se pautar em uma lei como ponto de partida. Essa lei estaria acima de todos, indistintamente, e *a posteriori*, sim, poderia ser questionada a cada situação.

Derrida (2007), quando fala sobre o *fundamento místico da autoridade*,⁸ aponta para o fato de que, segundo este conceito, tudo, inclusive a justiça e a autoridade, seria provisório. Neste caso o fundamento da autoridade seria místico, alegórico e, portanto, arbitrário e não essencial, eterno ou universal. Nossa tendência em acreditar nas leis não repousa no fato de que elas são justas, mas simplesmente porque têm autoridade; porque trazem com elas o crédito que a elas é dado. Seria um ato de fé. Segundo esse pensamento, nós teríamos necessidade de estarmos constantemente criando artifícios para suprir algo que a natureza não foi capaz de nos dar como herança. Haveria a necessidade de sempre estarmos fazendo um “acréscimo de ficção” à natureza.⁹

As leis têm autoridade porque foram criadas em um momento determinado e também junto com elas foi criada a sua crença. Ou seja, toda lei seria contingencial e também a autoridade que daí advém. As leis seriam como esse “acréscimo de ficção à natureza”, uma vez que esta, por si só, não é capaz de oferecer regras aos humanos. Assim, somente os sujeitos podem criá-las, complementando o que o mundo naturalmente lhes oferece. O

8 Esse é um conceito tomado de Montaigne, *Ensaio* – Livros II e III, Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

9 Idem.

fundamento místico da autoridade das leis é assim caracterizado por ser um fundamento não essencial, não universal, mas particular e historicamente datado. Assim, Derrida deixa uma brecha para que acreditemos que esse fundamento místico, esse acréscimo humano seja necessário para a própria convivência dos sujeitos.

Diferentemente da análise de Arendt sobre a ideia de fundação como herança para os povos que vieram depois de Roma, podemos pensar que existiriam atos fundadores que “rasgam a História”, trazendo sempre novos começos, condições de possibilidade de criação de processos diferentes, mas igualmente válidos. O fundamento místico de autoridade apontado por Derrida nos mostra que, embora não seja uma verdade universal e eterna, temos, enquanto humanos, a necessidade de criarmos esse acréscimo de ficção à natureza para podermos viver em sociedade.

Arendt trouxe também, em textos mais recentes, a ideia de novos começos, quando falava sobre o conceito de natalidade. Este conceito tem relação com a ideia de imprevisibilidade, que, por sua vez, liga-se à novidade, ao início das coisas. Isso quer dizer que todo o homem é capaz de realizar o improvável. “[...] a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDT, p. 191, 2005).

Iniciar algo novo é próprio do ser humano. Através da ação o sujeito tem a capacidade de produzir novas coisas. Interferir nos processos da natureza, e não mais apenas registrá-los, constitui-se como a faculdade humana de agir.

Sobre isso nos fala Honig (1993 quando traz alguns argumentos relativos à ideia de fundação. Como uma comentadora de Arendt, Honig amplia sua discussão e traz vozes de outros autores sobre esse conceito.

É de Nietzsche e de Arendt que Honig mostra a ideia de fundação como possibilidade de construção de novos começos, de renascimento. Fundar coisas novas seria a principal característica do ser humano. Tal característica só surgiria através da ação e tirar a importância disto é ameaçar a diversidade, a pluralidade e a liberdade. Para ambos, não existe o “eu essência”, pois não há um ser antes do fazer. O “eu” é visto como multiplicidade e como fonte de poder e energia. Agindo, o homem e a mulher (e, para nós, também a criança) poderiam se expressar, mostrar quem são e aparecer no mundo humano. A ação para ambos inclui o agir propriamente dito e também o diálogo. Ser livre é agir e agir no campo do público. “With word and deed we insert ourselves into the human world and this insertion is like a second birth” (p.81).

Um segundo nascimento não mais restrito ao mundo privado das relações familiares, mas um nascimento no terreno público. Portanto, nascer de novo, exercer autoridade e liberdade (como veremos no próximo item) só é possível quando estamos entre outros sujeitos, imersos na coletividade, nas trocas sociais.

Esse princípio da natalidade – capacidade humana de recomeçar – está diretamente ligado, portanto, ao princípio da ação. E a ação se manifesta no agir, no falar e também no escrever.

Honig (1993) enfatiza o que diz Arendt sobre o ato de escrever como uma forma de perpetuar uma ação. Ao trazer o exemplo do texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos, Arendt mostra ser possível construirmos documentos, tratados coletivos que tragam algumas referências que nos deem a ideia de permanência – algo que possa ser mais estável, como algumas regras, por exemplo – e, ao mesmo tempo, antevejam que contingências inevitáveis irão ocorrer no terreno público das relações humanas.

Isso significa dizer que podemos e devemos nos amparar em alguns princípios básicos que orientem nossas ações, mas que é necessário também prever que o mundo humano é construído em cima de contingências, do diverso e do inesperado.

Foi com o exemplo da Declaração de Independência dos Estados Unidos que Arendt ilustrou a possibilidade de haver participação e ação política e o exercício da autoridade na construção do espaço público. Arendt parece ter percebido que a fundação neste caso assegurou a lei para uma comunidade sem chamar a atenção para uma Lei das leis. Pode-se dizer que seu projeto foi o de encontrar uma outra forma de sustentar a autoridade legítima, uma autoridade construída por um grupo (neste caso, os “pais fundadores dos Estados Unidos”), pois sem ela não há como se construir a política.

Ao mesmo tempo em que Arendt não preconizava o retorno de verdades eternas, dizia que era preciso buscar aquilo que pudesse sustentar a nossa existência. Como pensar de forma não absolutizada e, ao mesmo tempo, buscar tais referências? “In short is it possible to have a politics of foundation in a world devoid of traditional (foundational) guarantees of stability legitimacy and authority?” (HONIG, 1993).

Assim, de acordo com Honig, tendo como base o pensamento de Arendt, num mundo desprovido de origens míticas e de autoridade, nós não poderíamos exercer nossa capacidade humana de construir, preservar e tomar conta de um mundo que veio antes de nós e que precisa ser mantido para aqueles que virão depois de nós. Isso quer dizer que é da

responsabilidade dos homens e mulheres construir novas formas de autoridade que possam sustentar as relações humanas na modernidade e contemporaneidade.

É necessário que haja leis que, mesmo que possam ser reconstruídas, existam para além de qualquer sujeito. Em outras palavras, a lei deve existir para todos igualmente, independentemente da posição que possam ocupar numa relação.

Procuramos discutir o fato de que nenhum de nós teve acesso a qualquer origem ou começo de qualquer coisa que seja. No entanto, também pudemos concluir que há que se pensar na emergência em determinar quem serão os representantes da lei. Ou seja, num mundo que se percebe desprovido de origens, é preciso que se reflita sobre quais serão nossas referências e quem terá a responsabilidade em conservar e perpetuar esse mundo. De quem será a responsabilidade por se fazerem cumprir as leis – mesmo que não eternas – ou quem ocupará o lugar de tomar decisões, agir e fazer obedecer?

Queremos com isso apontar para a autoridade como ocupação de um lugar de orientação que garanta uma referência mínima daquilo que merece ser preservado e, portanto, transmitido, mas também daquilo que deve ser reeditado.

Não consideramos pertinente buscar uma autoridade que “se perdeu”, recuperar uma ordem mundial que se esvai nos tempos contemporâneos, tampouco acreditamos que tudo vai bem e que possa ficar como está. Expressões de autoridade que se manifestaram a partir de relações de governança, principalmente no início do século XX, marcadas pelo autoritarismo, querem ser esquecidas ao mesmo tempo em que, entre os sujeitos, é necessário que se pense em novas formas de regulação, de organização para que se construa uma sociedade mais justa para todos.

De acordo com o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, autoritarismo quer dizer: “regime político que postula o princípio da autoridade aplicada com frequência em detrimento da liberdade individual; despotismo, ditatorialismo.”

Liberdade e autoridade podem se afastar ou se aproximar de acordo com as interpretações que lhes são conferidas. Uma delas, de acordo com a citação do dicionário, é aquela que aproxima a autoridade de medidas autoritárias e, por isso, enfraquecedoras da liberdade humana. Também analisaremos algumas possíveis aproximações entre os dois conceitos, principalmente quando são considerados como atravessados pelas mesmas produções sociais e políticas.

AUTORIDADE E LIBERDADE

Neste tópico procuramos analisar a relação entre os conceitos de liberdade e autoridade e o que eles trazem de contribuição para nosso trabalho e de que forma podem surgir como questão importante quando falamos das relações interpessoais de uma forma geral. Escolhemos esses dois temas que, embora por vezes pareçam estar em lados opostos, são compreendidos por alguns autores como sendo atravessados pela mesma crise, tendo um mesmo fundamento. Além disso, esses conceitos dizem respeito diretamente a nossa humanidade e às formas como nos relacionamos com os outros.

Para nos ajudar a pensarmos sobre essas questões, buscamos algumas ferramentas¹⁰ teóricas que nos dão pistas sobre esse tema.

É importante ressaltar que em nossa revisão bibliográfica nem sempre foi possível encontrar autores que falassem diretamente sobre autoridade. Então, procuramos trazer para a argumentação o tema da autoridade, muitas vezes, por outro viés. Esse é o caso do uso que fizemos dos escritos de Etienne de La Boétie (1530-1563), que discorrem sobre o tema da liberdade e não especificamente sobre autoridade assim como faz Thoreau, por exemplo.

Entendemos que, quando falam de liberdade, deixam para nós um fio solto que merece ser tecido em nossa argumentação. Como veremos, é possível fazer a ligação entre os dois temas quando entendemos que ora ambos podem ser encarados como atributos individuais ora podem ser parte de uma construção coletiva no espaço público.

Também é possível falar dos dois temas quando, em alguns momentos, são considerados como excludentes (onde há autoridade não há liberdade e vice-versa) ou quando podem ser vistos como duas faces de uma mesma moeda. No primeiro caso, quando nos remetemos aos regimes ditatoriais, acreditamos que só essa expressão de autoridade é possível e, assim, claramente se veem as restrições da liberdade dos sujeitos. No segundo, como vemos em Arendt, liberdade e autoridade podem estar se regulando e se autoconstituindo, pois ambas se constroem no âmbito das relações políticas. Assim, liberdade e autoridade fazem parte de uma mesma discussão que se torna relevante para nossa investigação.

La Boétie se preocupava com a liberdade (ou a falta dela) do ser humano. Ele parecia incomodado com o fato de as pessoas se sujeitarem aos tiranos e déspotas. Considerando que

10 “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione [...]. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza é contra o poder. Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente.” (FOUCAULT, 2000, p. 72/73).

a liberdade era uma condição natural de todo o sujeito, buscava uma explicação plausível para o assujeitamento de grande número de pessoas a apenas uma figura de dominação. O que levaria a pessoa a essa postura de servidão voluntária? Segundo Boétie, as pessoas se deixariam dominar, pois aquele que manda exercendo uma função autoritária só se sustenta porque existem pessoas que estão sujeitadas a seus desmandos. “Como ele (tirano) tem algum poder sobre vós senão por vós? Como ousaria atacar-vos se não estivesse conivente convosco?” (p.16).

Com suas convicções, La Boétie pregava a não sujeição, embora acreditasse que isso não seria uma tarefa fácil, uma vez que, quando “[...] não se sente mais o mal bem mostra que essa doença é mortal.” (p.16). Aqui, podemos interpretar as palavras mal e doença como sinônimas desse exercício desmedido de autoridade e, por outro lado, da subserviência daqueles que a mantêm.

Acreditava, portanto, que uma vontade de servir tomou o lugar, no ser humano, de um desejo “natural” de liberdade. Tal desejo de sermos livres não permitiria que ficássemos submetidos ao jugo de ninguém, mas que apenas obedeceríamos a nossos pais. Isso mostra que, para La Boétie, a única relação de obediência “natural” e legítima que o sujeito deve ter é aquela que estabelecemos com os pais. Tudo o mais é decorrência de um mau encontro do homem na sua relação com o outro.

Mesmo não dizendo o porquê desse “mau encontro”, aponta para o fato de que não é aceitável para qualquer sujeito viver sob dominação, mesmo que essa não seja exercida de forma violenta. Para ele, o costume – hábito de viver de determinadas formas –, a covardia de muitos diante de uma só figura autoritária e o fato de que sempre muitas pessoas se beneficiam das tiranias seriam os três motivos de manutenção dos regimes totalitários.

É Pierre Clastres (1999) quem comenta o texto e fala sobre a ideia de “mau encontro” trazida por Boétie, fazendo um contraponto entre as sociedades primitivas e as sociedades com Estado. Traz, dos estudos antropológicos, a ideia de que essa “liberdade natural” tão exaltada por Boétie é aquela exercida em sociedades sem Estado, ou nas chamadas sociedades primitivas. Dito de outra forma mostra que, quando a sociedade humana passa a ter Estado – hierarquia, cargos de chefia e poder –, a liberdade acaba, e também com ela a igualdade entre os homens. Isso porque o Estado traz em sua configuração a noção de divisão entre aqueles que mandam e aqueles que executam as ordens. Por outro lado, as sociedades primitivas desconheceriam essa divisão característica de uma desigualdade. Mesmo existindo ali a figura do chefe e dos anciões, estes não ocupavam um lugar de poder maior do que os outros, pois as

decisões eram tomadas coletivamente. Talvez essa forma de gestão dos assuntos coletivos nas sociedades primitivas possa se aproximar do que vimos, em Arendt, sobre a possibilidade das decisões e regras de convívio serem tomadas no coletivo, em um espaço que é de todos.

Sendo assim, o que La Boétie não conseguia explicar – visto que viveu antes das descobertas antropológicas da era moderna – era o fato de que, imersos em sociedades com Estado, os seres humanos não conseguiam se ver em situações de igualdade para com seus pares e alteres.

Entretanto, já criticava esse modelo de sociedade que exclui e domina colocando os sujeitos em lugares diferenciados de poder. Não foi à toa que esse filósofo do século XVI inspirou o pensamento revolucionário – anarquista e comunista – que emergiu séculos mais tarde.

Em meados do século XIX, Henry Thoreau sugeria que se colocasse na prática uma reação à dominação também recusada por La Boétie. Mesmo vivendo alguns séculos depois, Thoreau compartilhava teoricamente com Boétie a defesa da liberdade individual e era explicitamente contra o Estado. Sobre esse ponto Boétie não podia se posicionar claramente, embora já esboçasse seu mal-estar.

Thoreau escreveu sobre questões que também podem nos ajudar a refletir sobre a autoridade. Isso porque o autor aponta para os ideais de liberdade como aqueles que podem ir contra a noção de autoridade como sinônimo de dominação. Thoreau coloca a autoridade dos governos como constantemente contrária a qualquer expressão possível de liberdade. Autoridade se configura, por este olhar, como oposta a liberdade e sempre como um entrave a sua concretização. Para ele, os governos normalmente representam o sucesso das formas de opressão e estas só podem ser levadas a cabo por existir um meio através do qual sejam efetivadas. Ele desejava “imediatamente um governo melhor” (p. 28), pois não estava satisfeito com as formas de governança de sua época, em seu país de residência, os Estados Unidos. Para garantirmos nossa humanidade, dizia Thoreau, seria necessário sermos homens (e mulheres) em primeiro lugar e, só então, súditos. Isto quer dizer que cada sujeito deveria manter sua opinião sobre os fatos e, se isso não estivesse de acordo com o governo, então, deveria ficar contra ele em favor da própria consciência. Liberdade estaria aqui ligada à noção de livre-arbítrio.¹¹ Acreditava, portanto, que aqueles que servem aos governos de forma cega, sem questioná-los, estão perdendo a humanidade.

¹¹ Falaremos sobre esse conceito mais adiante.

Dessa forma, a massa de homens serve ao Estado não na sua qualidade de homens, mas sim como máquinas, entregando seus corpos. Eles são o exército permanente, a milícia, os carcereiros, os policiais [...]. Na maior parte dos casos não há qualquer livre exercício de escolha ou de avaliação moral; ao contrário, esses homens se nivelam à madeira, à terra, às pedras; e é bem possível que consigam fabricar bonecos de madeira com o mesmo valor de homens desse tipo. [...] No entanto, é comum que homens assim sejam apreciados como bons cidadãos. (THOREAU, p.30)

Thoreau fazia essa crítica contundente aos sujeitos que se colocavam à disposição dos governos simplesmente aprovando seus atos e decisões sem refletir, sem deixar que sua própria consciência e “humanidade” fizessem uma avaliação crítica sobre isso. Não admitia, então, que decisões fossem tomadas à revelia de sua opinião, fazendo com que fosse excluído de qualquer participação mais efetiva da própria vida. A passividade diante das injustiças e crueldades exercidas contra si mesmo e contra os outros era combatida por Thoreau, pois considerava que essa passividade poderia se transformar em indiferença. “Se ruborizamos ante o nosso primeiro pecado, logo depois se instala a indiferença”(p.35).

No que se refere às leis, é mais uma vez bastante contundente ao afirmar que, muitas vezes, seria melhor não cumprir regras que considerássemos injustas. Esperar que sejam mudadas um dia seria o mesmo que compactuar com as misérias e injustiças que condenamos. Jamais deveríamos ser agentes da injustiça ao cumprirmos leis impostas e injustas. Se isso acontecesse, seria melhor que as leis fossem transgredidas. Cabe aqui um parêntese, pois é importante dizer que, se ele preconizava a possível transgressão de leis, essas, por sua vez, deveriam existir. Assim como Derrida no tópico anterior nos apontava para a necessidade de uma lei que seria reconstruída, também Thoreau parte do princípio que as leis existem.

Ele era um defensor da liberdade e a favor do Abolicionismo nos estados do sul dos Estados Unidos e se colocava sempre ao lado da justiça e da igualdade entre os homens (indígenas, negros, mexicanos etc.). Assim, diante de governos injustos, afirmava ser melhor desobedecer e sofrer as penalidades por essa desobediência do que se dobrar aos seus desmandos através de uma obediência civil.

Podemos aproximá-lo de La Boétie quando aborda a liberdade como uma essência humana e, o seu contrário, como sinal de desumanização. La Boétie trazia a ideia de que os sujeitos apresentam, muitas vezes, um ato voluntário de servir e isto seria responsável pela destruição da capacidade humana “inata” de ser livre: “[...] não se deve duvidar de que sejamos todos naturalmente livres, pois somos todos companheiros e não pode cair no

entendimento de ninguém que a natureza tenha posto alguém em servidão tendo-nos posto todos em companhia.” (LA BOÉTIE, p. 17).

Assim, a perda da liberdade, fruto do mau encontro entre os homens, provoca uma postura passiva diante da vida e uma tendência a viver na escravidão ou, ao menos, a se tornar conivente com as injustiças.

La Boétie se remete, nesta passagem, ao fato de que, se por “natureza” todos fomos postos em companhia, parece no mínimo estranho que entre homens “naturalmente” livres e companheiros possa haver opressão.

A perda da liberdade de uma maioria se deve ao exercício opressor de uns poucos que, assumindo um lugar de poder e comando, perderam a dimensão “humana da liberdade” e passaram a se sentir confortáveis em uma posição opressora.

A construção teórica que procuramos fazer aqui se refere ao entendimento de que, os autores, mesmo sem falar diretamente sobre autoridade, parecem aproximá-la a manifestações de poder e opressão representadas pelos sistemas de governança, muitas vezes autoritários e injustos. Quando La Boétie e Thoreau exaltam a liberdade do sujeito e se opõem ao exercício de poder e comando baseados em leis arbitrárias e injustas indiretamente, em nossa análise, estão apresentando a autoridade que atravessa a relação entre as lideranças dos governos e o povo como veículo de exercício de opressão e coerção. Mais adiante, veremos que Arendt mostra que essa confusão – autoridade como oposta à liberdade ou como sinal de opressão – não foi um episódio pontual na história, mas um fenômeno social que provocou transformações significativas em vários âmbitos das relações humanas.

Ao contrário de La Boétie e Thoreau, Platão apostava em uma obediência voluntária. Esta obediência estaria relacionada ao governo de um rei-filósofo que se pautava na razão. O rei-filósofo era o ideal de homem platônico – aquele que, abdicando de suas paixões, pode imprimir na sua existência a lógica racional. A obediência voluntária seria aquilo que estaria orientando os sujeitos para uma conduta em direção à Verdade, sem que, para isso, fosse necessário o exercício da coerção ou da violência. Acreditando em possíveis punições e/ou recompensas futuras, o homem se autorregularia a partir de uma coerção interna que descartaria a necessidade de atos violentos contra ele.

É possível ver com essas referências, por vezes tão antagônicas, que a preocupação com as regras, o controle e a obediência tem sido recorrente na história da humanidade.

Refletir sobre autoridade e suas manifestações em contraponto ou em aproximação ao conceito de liberdade pode nos ajudar a pensar como ambas aparecem de formas diferentes em diferentes momentos da história. Faz-se importante enfatizar que nosso argumento é o de que aquilo que historicamente tem transformado as formas de compreender a liberdade também estaria modificando a maneira de olhar para a autoridade. Em outras palavras, acreditamos que tanto a liberdade como a autoridade têm, historicamente, sido interpretadas por ângulos diversos e que essa transformação histórica atravessa os dois conceitos. Veremos, por exemplo, que Santo Agostinho, Montesquieu e Rousseau se preocuparam em discorrer sobre visões bem diferentes da liberdade e Arendt, por sua vez, se dedicou aos dois conceitos mostrando que ambos são atravessados, na Modernidade, pela mesma crise.

Santo Agostinho (354-430), Montesquieu (1748), Rousseau (1757) e Arendt (2005) falavam que a liberdade tomara sentidos bastante distintos durante a história do pensamento humano. Tanto filósofos como pensadores políticos haviam trazido interpretações diversas para essa palavra: “Não existe outra palavra que tenha recebido significações tão diferentes e que de tão variadas maneiras tenha impressionado os espíritos, que a palavra liberdade” (MONTESQUIEU, 1748, L.XI, cap. II).

O que nos chama a atenção são duas noções bem diferentes da palavra liberdade abordada pelos autores. A primeira seria a liberdade como sinônimo de livre-arbítrio, conforme foi entendida por Santo Agostinho e traduzida por Arendt como fenômeno da vontade. Ela também foi retratada por Rousseau como soberania. A segunda noção, defendida por Montesquieu e por Arendt, seria de liberdade ligada à política.

A liberdade política seria aquela construída no espaço entre os sujeitos e não na intimidade das pessoas como uma vontade particular. Arendt (2005) falava sobre a liberdade ter se constituído historicamente como livre-arbítrio e fenômeno da vontade, o que, para ela, se constituiria como uma contradição para o próprio sentido da liberdade. Isso porque ligar a liberdade a uma manifestação da vontade de um sujeito provocaria invariavelmente uma vontade de poder que, por seu lado, acabaria por destruir a liberdade dos outros e, talvez, a do próprio sujeito que teria de se defrontar com outros sujeitos com igual desejo. Essa vontade de poder poderia ser encarnada em atos autoritários, ou ainda, em posições de comando em que a autoridade fosse exercida de modo arbitrário.

Dessa forma, não seria difícil surgirem governos tirânicos e sujeitos autoritários que agiriam sem nenhuma regulação diante dos outros, apenas seguindo seus desejos.

Arendt se refere aos filósofos cristãos, notadamente São Paulo e Santo Agostinho como grandes contribuidores para essa mudança no entendimento da liberdade como livre-arbítrio. Aponta para a filosofia cristã como aquela que fundamentou uma forma de entender o ser humano como alguém que é responsável por suas ações e que, pela livre escolha, pode se aproximar ou não da doutrina cristã.

Entretanto, foi o próprio Santo Agostinho que falou sobre a impossibilidade que temos, muitas vezes, de controlarmos nossas vontades, ou ordenar a nossas vontades que se voltem para o bem. Isso acontece porque, em suas palavras, “[...] a alma ordena que queira – porque se não quisesse não mandaria – e não executa o que lhe manda. Mas não quer totalmente. Portanto também não ordena terminantemente. Manda na proporção do querer.” (*Confissões – Pensadores*, p.217).

Apostando num livre-arbítrio, Agostinho acreditava ser possível ao homem controlar sua vontade se esta estivesse acompanhada da graça divina para sempre eleger o bem. Em outras palavras, a livre escolha elegeria o mal se viesse desprovido da graça de Deus. A graça e a liberdade se completariam, não seriam excludentes.

Nos parece que, ao mesmo tempo que ele aponta para a necessidade de um controle do corpo e da alma pela alma – controle das vontades –, deixa claro um problema que é da ordem do humano: aquilo que não somos capazes de controlar.

Alguns séculos mais tarde, Rousseau (1757) apostava também na ideia de livre-arbítrio. Sua tese era a de que o homem nasce livre e é a sociedade que o corrompe. Isso significa dizer que, naturalmente, a liberdade é um atributo humano que precisa ser mantido quando o homem entra em contato com outros homens, ou seja, quando está em sociedade.

Rousseau era defensor da liberdade e por isso mesmo também defendia a racionalidade humana como meio mais eficaz de conservação da liberdade. Apontava para a família como “a mais antiga de todas as sociedades” (p.55), querendo com isso dizer que a família é o primeiro grupo social e que, embora seja inicialmente formado por laços naturais, não deve permanecer mantendo vínculos de dependência entre seus membros. Ou seja, mesmo que haja um liame natural entre pais e filhos, isso só deve ser mantido até que os filhos se tornem capazes de ter independência; até que cheguem à idade de pensarem por si próprios e de se defenderem sozinhos. Assim, retornariam a sua liberdade natural e poderiam exercê-la. “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade e até aos próprios deveres.” (p. 62).

Rousseau colocava a liberdade individual acima de tudo e a tratava como ligada à noção de soberania. Por vezes, parece confundir a figura do soberano com o exercício da vontade geral. Ou seja, mesmo apontando para o fato de que a soberania deve ser o exercício das ações que levem à igualdade entre os homens, não desvinculava essa autoridade da pessoa de quem a exercia. Isso porque, dizia ele, mesmo não sendo impossível que a vontade particular concordasse com a vontade geral, era impossível que esse acordo fosse constante. Isso significa que, mesmo sendo representante de uma vontade coletiva, o soberano acabaria por deixar aparecer suas próprias vontades.

Como apostava na natureza humana e no poder absoluto que cada um tem sobre os outros, acabava por sobrepor a vontade individual à vontade geral.

Aqui percebemos um problema: como defender a liberdade de todos, se a própria liberdade não poderia ser maculada? Defendendo a liberdade individual (livre-arbítrio) como uma virtude nata, nos dá margem para concluir que as negociações coletivas ficariam em segundo plano. A autoridade do soberano, por sua vez, também estaria ligada a seus desejos íntimos e, assim, propensa a se colocar ao lado de medidas individualizadas, arbitrárias e até violentas. A autoridade junto à liberdade estaria ligada ao livre-arbítrio e não a uma construção mais coletiva.

Embora falasse bastante sobre a noção de que o soberano deve exercer a vontade geral, também este não poderia deixar de agir por seu livre-arbítrio, posto que perderia sua liberdade e sua humanidade. Os súditos também deveriam ter deveres que se ligassem a um bem comum que garantisse a todos o seu bem-estar. Por outro lado, não poderiam deixar de “gozar da qualidade de homens livres”.

Essa contradição de Rousseau foi vista por vários pensadores e também por Arendt, que considerava a noção de soberania como impeditiva do exercício da liberdade e da autoridade. Isso porque “[...] onde os homens aspiram a ser soberanos, como indivíduos ou como grupos organizados devem se submeter à opressão da vontade seja esta a vontade individual com a qual obrigo a mim mesmo seja a vontade geral de um grupo organizado.” (ARENDT, 1995, p. 213).

Aos olhos de Arendt esse problema do livre-arbítrio poderia ser mais bem resolvido se a liberdade fosse vista sob as lentes do político. No caso da autoridade, o mesmo deveria ser pensado. Ou seja, visto que as decisões e atitudes humanas pautadas na vontade individual podem muitas vezes trazer consequências desastrosas – violência, autoritarismo, falta de

igualdade etc. –, todas as relações humanas deveriam ser reguladas por fóruns coletivos de tomada de decisões. Liberdade e autoridade legítimas para Arendt só existiriam se estivessem intrinsecamente ligadas ao plano político. Em outras palavras, não seriam os sujeitos individualmente que se investiriam de um direito ou poder de tomar decisões e agir, mas tudo o que dissesse respeito às condutas humanas que envolvessem um coletivo deveria ser construído em grupo.

A ênfase nessa leitura política das relações humanas também foi tomada por Arendt de Montesquieu, que discordava do conceito de liberdade dos filósofos cristãos e de Rousseau. Montesquieu dizia que a liberdade política consistiria em *poder fazer aquilo o que se deve querer*. Isso quer dizer que todo cidadão deveria querer aquilo que lhe é permitido por lei ou por acordos comuns e não querer qualquer coisa que lhe passasse pela cabeça de maneira aleatória ou por um simples capricho da vontade. Pois, se todos quisessem e pudessem fazer o que lhes desse vontade, não teriam liberdade, uma vez que todos teriam esse mesmo poder. Montesquieu acrescenta que a liberdade só existe quando não se abusa do poder da própria vontade e quando assim todos podem exercer uma liberdade política. No entanto, o filósofo diz que a história mostra que o poder ofusca esse entendimento de liberdade e todo o sujeito que chega ao poder acaba por precisar de limites: “[...] a experiência eterna nos mostra que todo o homem que tem poder é sempre tentado a abusar dele; e assim irá seguindo até que encontre limites. E – quem diria! – até a própria virtude tem necessidade de limites” (Livro XI, cap. 2).

Montesquieu apostava, portanto, em limites externos ao sujeito, algo que se constituísse a partir das relações humanas – no plano político. Mais uma vez pode-se aproximar autoridade de liberdade quando se percebe que ambas podem favorecer ou prejudicar o bem-viver de um grupo, dependendo da forma como forem encaradas – se atributo de alguns, se uma construção coletiva. Não havendo limites ou bordas para as ações dos sujeitos, haveria o risco de se justificarem atos de opressão e violência pela exaltação de uma vontade íntima, de uma liberdade privada. Arendt fala também sobre isso quando aponta para o risco da associação entre poder e opressão: “Devido à incompetência da vontade, sua incapacidade para gerar um poder genuíno, sua constante derrota na luta com o eu, na qual o poder do eu-posso se exauria a vontade de poder transformou-se em uma vontade de opressão.” (1995, p. 210).

À luz da psicologia, as contradições da alma, para santo Agostinho, e a tendência de abuso do poder da vontade, para Arendt e Montesquieu, poderiam ser traduzidos pelos

impulsos, aquilo que é da ordem do incontrolável e que necessita de uma contenção, de uma regulação externa. Assim, seriam necessárias situações externas que colaborassem para a ordenação desse querer e não querer interno a fim de que a vida não se tornasse um constante exercício arbitrário das vontades individuais em detrimento dos direitos coletivos.

Podemos concluir que, por tais perspectivas de análise, a liberdade tem íntima relação com a autoridade, uma vez que o exercício arbitrário da primeira provocaria também um exercício de autoridade prejudicial ao bem-viver coletivo. Isto é, a autoridade e a liberdade não podem ser vistas como estando em campos opostos. Compartilhamos com Arendt e Montesquieu a ideia de que esses valores só poderão trazer efeitos positivos para a construção de um coletivo se forem pensados como fazendo parte de um plano político e, portanto, num espaço entre os sujeitos e não referente a seu íntimo.

Se, por um lado, com a ajuda do pensamento arendtiano, podemos dizer que a liberdade e a autoridade encontram-se em um mesmo plano de discussão e que ambas devem ser pensadas sob uma perspectiva política, por outro, esses dois conceitos foram também considerados contraditórios. Na Modernidade, diz Arendt, ao contrário de serem pensadas como sofrendo os efeitos de uma crise política comum, a liberdade e a autoridade apareceram, muitas vezes, como contrárias. Quando se falava em autoridade – e nesse caso havia uma menção aos regimes totalitários da Europa –, o que vinha à lembrança era uma ausência de liberdade entre os sujeitos; um governo que exercia de forma desmedida a coerção ou tinha atitudes arbitrárias. Por outro lado, quando se defendia a liberdade, esta se tornava alvo de críticas por se pensar que toda forma de ser livre pressupunha uma falta completa de autoridade.

O que podemos concluir é que tal análise dicotômica de liberdade e autoridade pouco nos ajuda a compreender por que hoje vivemos essa crise de autoridade. Se olhadas por esse ângulo, a autoridade sempre será associada à tirania e a liberdade, à ausência de acordos coletivos. O que Arendt nos ajuda a pensar é que a crise atravessa vários campos da vida – campo da política, da vida social, da família – e que a liberdade e a autoridade como expressões da vida humana foram atravessadas igualmente por esta crise. Talvez possamos aqui antecipar que a liberdade e a autoridade dependem uma da outra para sua própria existência, pois, a liberdade só pode ser alcançada uma vez que existam alguns limites que a protejam. Ou seja, seria necessário criar algo que garanta o exercício da liberdade sem que ela se cole a uma ideia de livre-arbítrio. A autoridade como uma maneira de regulação das ações

individuais construída coletivamente poderia se constituir como um exercício legítimo de poder e, assim, poderia exercer o papel de protetora de uma liberdade coletiva.

França (1999), referindo-se ao conceito de autoridade e suas possíveis significações¹², afirma que, “[...] a autoridade está relacionada à ação entre os homens na constituição de um mundo essencialmente público.” (p.158). Sendo assim, a autoridade deveria ser, em princípio, o ato de *assumir* um lugar respeitável, *digno e que garantiria uma legitimidade para quem o ocupasse*. Só que essa legitimidade deveria se apoiar em princípios éticos e voltados para a constituição de uma coletividade. Isso quer dizer que assumir um lugar de autoridade seria também assumir uma responsabilidade em gerir ou conduzir de forma ética as relações políticas entre os sujeitos de forma a pensar em um espaço coletivo que deve ser construído por todos.

FREIRE (1996) também dedicou grande parte de sua obra a enaltecer a liberdade dos sujeitos diante da vida, porém esta aparece na tensão com a ideia de autoridade. Segundo ele, não conseguimos resolver o problema, pois, tantas vezes, “inclinados em superar uma tradição autoritária esbarramos em modos licenciosos de comportamento e acreditamos terem sido excessivos atos que se pautaram em exercício legítimo de autoridade” (p.117).

Assim como Montesquieu, Arendt e França, Freire não aposta em uma liberdade sem limites, visto que essa é contraditoriamente uma impossibilitadora de sua própria execução. Ou seja, a liberdade e a autoridade precisam andar juntas para garantir a construção de um mundo onde imperem a igualdade e o bem-viver.

Paulo Freire aproximou essa discussão filosófica do plano pedagógico e se colocava ao lado de uma pedagogia que levasse à autonomia dos sujeitos, isto é, uma educação que desse condições a cada um de tomar suas próprias decisões ao longo da vida. O exercício da liberdade e da autoridade no terreno público, no confronto e no convívio com o outro seria o caminho para a construção dessa autonomia que, ao mesmo tempo, promove a emancipação e a possibilidade de que haja espaço para a liberdade, a autonomia e a emancipação do outro. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 1996, p.119).

12 De acordo com França, o termo autoridade teria dois significados principais: o primeiro, referente às obrigações morais – diz respeito àquele que tem por encargo fazer respeitar as leis, ter a prerrogativa de, estar qualificado, ser digno de – que definiriam os princípios éticos para a autoridade. O segundo se constituiria como a formação de ideias – ter influência, ter prestígio, crédito, prova documental, produção de conhecimento, tradição.

A educação seria, portanto, o palco privilegiado de amadurecimento da autonomia a partir dessa constante relação tensa, contraditória entre a autoridade e a liberdade. A crise que se coloca nos dias atuais estaria fazendo – como apontou Arendt (2005) – com que a autoridade e a liberdade surgissem recorrentemente como excludentes e contraditórias e não como complementares.

O tema da autoridade, como vimos até agora, nasce no campo da política e as discussões que giram em torno dele recorrentemente se direcionaram para as relações entre os sujeitos no espaço público, os sistemas de governo e as relações de governança. Arendt interessava-se pela crise de autoridade que despontava, na Modernidade, no âmbito público e, para ela, espaço de exercício da política. No entanto, como a própria Arendt diz: “O sintoma mais significativo da crise (de autoridade) [...] é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]” (ARENDT, 2005, p. 128).

Seguindo essa análise trazida por Arendt, nos sentimos autorizados a misturar campos de saber diferentes e nos enveredar por uma discussão sobre a autoridade além das relações de governança, uma vez que sua crise se alastrou por outros campos, como a família e a escola. Além disso, ao contrário de Arendt, não consideramos o plano das relações privadas – família e escola – como áreas pré-políticas, já que nosso conceito de política não se restringe apenas às relações de governança. Entendemos política em seu sentido mais amplo: como relações entre sujeitos que a partir do confronto, do embate, das contingências e das diferenças se propõem (ou não!) à construção de um espaço comum.

Mesmo assim, seguiremos agora por um caminho que, de alguma maneira, se distancia um pouco do campo da política – entre os sujeitos – para compreender de que modo a autoridade pode se constituir como um dispositivo de constituição subjetiva. De certa forma, estamos ainda falando de política, posto que se trata da relação entre sujeitos, porém, tomaremos como base a ideia de autoridade da psicanálise. Esta aponta para a absoluta necessidade de que todo ser humano tem de uma referência constituidora de sua subjetividade e também de sua emancipação. Em outras palavras, utilizaremos o referencial da psicanálise para compreendermos a importância da interdição – realizada por um outro-adulto – para que a criança se constitua subjetivamente e que possa assim fazer parte da cultura.

A AUTORIDADE COMO DISPOSITIVO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Hannah Arendt trilhou um caminho que partiu da esfera pública e chegou à esfera privada da escola e da família. Fez isso para afirmar que a crise política da autoridade teria como sintoma mais preocupante a crise na educação das crianças, nessa indistinção entre uma autoridade legítima e outra que possa levar à coerção e a medidas violentas no trato com o outro. Ela nos dá pistas de como, muitas vezes, é necessário alargarmos nosso olhar de pesquisadores e incluirmos outros referenciais para desvelarmos temas tão complexos como esse da autoridade.

Fazendo como que o percurso inverso de Arendt, procuramos, neste tópico, partir de análises das relações privadas para analisar como se daria, à luz da psicanálise, a constituição subjetiva da criança e sua inserção na cultura através da interdição e do exercício da função paterna.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERDIÇÃO

Freud se preocupou com as questões educacionais, embora não tenha dedicado um volume inteiro de sua obra a esse tema. Como diz Kupfer (1999), o “pai da Psicanálise” se remetia recorrentemente a essa questão que atravessou toda a sua obra. Talvez possamos dizer que a questão da autoridade traduzida pelas noções de função paterna, declínio do pai, por exemplo, se configura como o cerne de toda a obra psicanalítica. De acordo com Mena (2004, p. 49), tanto Freud como Lacan entendem a questão da função paterna e de sua crise como estando no “seio da construção da própria psicanálise.”

Para Freud (1973), inibir, proibir e reprimir são sinônimos que caracterizam o ponto-chave da psicanálise no que se refere ao encontro das pulsões inconscientes do sujeito com a lei. Todos nós temos algo que se produz em nossa interioridade psíquica que é da ordem do incontrolável, inicialmente. Ou seja, nascemos com um organismo que se expressa pelas pulsões e que se move em direção à satisfação de nossas necessidades. Temos fome e precisamos comer, temos sede e precisamos beber, sentimos desconforto e exigimos do outro que nos acolha e satisfaça nossos desejos. Enquanto bebês recém-nascidos somos pulsão e reflexos – estes mais ligados a respostas imediatas –, o que significa que não é possível, nesta fase, compreendermos a presença do outro como igual nem estabelecer com ele uma relação de alteridade. Tudo e todos são extensão de nosso corpo. O mundo – pessoas e coisas – não está separado do sujeito, mas representa o complemento de nós mesmos.

Embora estejamos imersos em uma cadeia simbólica representada pela cultura, família e sociedade e seus valores, saberes, formas de estar no mundo, até certa idade o bebê não se constitui ainda como um sujeito diferente de sua mãe ou de quem cuida dele. Segundo Freud, é preciso que apareça nesse meio (mãe-bebê) a civilização, ou seja, aquilo que nos faz humanos e nos distingue do puro movimento pulsional. É necessário que haja uma inibição das funções do corpo – aquelas ligadas à pulsão pura – para que haja a constituição do sujeito.

No texto “O eu e o isso”, Freud fala que, a partir da intervenção externa de uma lei (o pai) que inibe uma pulsão, o *eu* se constitui como consciência moral. E quanto mais forte for esse processo (que é o Complexo de Édipo), mais culpa e/ou consciência moral terá o sujeito. Primeiramente vindo de “fora” a lei se organiza internamente como *super-eu*. Depois o *super-eu* se constituiria como a instância intrapsíquica responsável pelo freio às pulsões.

O super-eu conservará o caráter do pai, e quanto maior for a intensidade do Complexo de Édipo e a rapidez de sua repressão (sob as influências da autoridade, da religião, da educação e das leituras) mais severamente reinará depois sobre o eu como consciência moral, ou talvez como sentimento inconsciente de culpa. [...] Quando crianças admiramos, conhecemos e tememos a tais seres (os pais) e logo os acolhemos em nós mesmos. (FREUD, 1948, p.1201-1202)

É, então, papel da educação inibir algumas pulsões para que a criança vá aos poucos reconhecendo os códigos sociais do grupo ao qual pertence. O curso do desenvolvimento das crianças é de responsabilidade dos pais e das pessoas que têm autoridade sobre elas. Assim, suas proibições e regras se transformam em censura, moral e consciência.

A educação, que aparece como corte que interrompe as pulsões, gera uma angústia que está diretamente ligada às perdas da criança (o seio, as fezes etc.). Essa angústia é para Freud o que move o ato de querer saber. A angústia é um motor da vida, pois é inevitável e, em certo nível, é produtiva.

Através da educação a criança transforma suas pulsões sexuais primárias em desejo de conhecer e em curiosidade. É também a educação que entra no processo pulsional do bebê para dizer ao sujeito que ele é singular, que ele deve estar separado de sua mãe e daqueles que cuidam dele para que se desenvolva. Na linguagem psicanalítica, o sujeito deve ser castrado simbolicamente. Ou seja, é necessário que perceba que algo lhe falta, que não está completo e que, por isso, sua vida será motivada pela busca constante de uma “satisfação perdida”.

A educação representada por esse corte simbólico estaria, portanto, frustrando e traumatizando a criança que não terá mais a sensação de estar completa e com todas as suas pulsões satisfeitas.

Freud descreve este processo a partir da tríade mãe-pai-criança. Nesta relação, o pai entra como aquele que dá o corte na relação do filho com sua mãe. O pai encarna a função civilizatória – aquela que torna o sujeito capaz de fazer laços sociais. Isso porque, simbolicamente, a criança desejaria a mãe como um complemento de si mesma e encontraria na figura paterna a frustração de seus desejos e a possibilidade de, desvinculando-se dela, ser capaz de relacionar-se com outras pessoas. Amar a mãe e sentir ódio do pai seriam sentimentos envolvidos no que Freud chamou de Complexo de Édipo. Tudo isso aconteceria de forma inconsciente para o fortalecimento do *eu*. Ou seja, esse é um processo necessário e que faz parte do desenvolvimento da criança para que ela se destaque como sujeito autônomo e singular.

O corte feito pela figura paterna externamente ao sujeito acaba sendo internalizado e transformado em recalque de suas pulsões: “Tendo reconhecido nos pais, especialmente no pai o obstáculo oposto à realização dos desejos estabelecidos neste complexo, o *eu* teve que se fortalecer para levar a cabo sua repressão criando em si mesmo tal obstáculo.” (FREUD, 1948, p.1201).

Na família, então, aconteceriam movimentos de identificação ou não identificação da criança com seus pais, o que, de forma contínua, iria constituindo o sujeito-criança enquanto um ser singular.

O Complexo de Édipo é, portanto, um processo através do qual o sujeito se define sexualmente depois de ter extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias para essa definição.

Para Freud, as primeiras investigações da criança são sexuais, pois o que está em jogo é a necessidade que ela tem de definir seu lugar no mundo, um lugar que se dá a partir das semelhanças e diferenças com os outros e suas identificações. Essas primeiras investigações aconteceriam em um primeiro período da infância e depois seriam canalizadas para outros interesses. Assim, a partir da educação, as descobertas sexuais primárias da criança seriam reprimidas ou sublimadas para novas questões. A curiosidade intelectual, por exemplo, seria uma nova versão da curiosidade sexual voltada para o ato de aprender.

Em resumo, é castrando e reprimindo as pulsões inconscientes que o ato de educar se torna possível. Por outro lado, aí é que se encontra o caráter impossível da educação segundo Freud, porque sempre vai existir algo que é da ordem do ineducável e sobre o qual não temos controle.

A realidade inconsciente diz que nós não temos controle sobre o que dizemos e muito menos sobre os efeitos daquilo que fazemos. O inconsciente traz o imponderável, o incontrollável e o imprevisível. Isso significa que há uma linha tênue entre aquilo que se pode educar (dar cortes, inibir, traumatizar) e aquilo que vai certamente escapar do controle de quem educa. Na relação professor-aluno, o professor tem condições de ensinar algo a seus alunos se colocando num lugar de referência para eles, mas cada um fará seu recorte próprio daquilo que se ensina. O professor nunca terá condições de saber, com toda a certeza, aquilo que seus alunos aprenderam. Sendo assim, para Freud, educar é uma tarefa impossível, uma vez que nunca saberemos o que ensinamos quando educamos, pois existe um limite muito estreito entre aquilo que se transmite conscientemente e as mensagens inconscientes que são passadas para o outro.

Por isso, os desafios da educação não são pequenos, e, as questões contemporâneas que emergem dessa relação educativa colaboram ainda mais para que hoje os educadores estejam tão perdidos...

Lacan ampliando os estudos freudianos, trouxe a ideia de que o inconsciente é estruturado como linguagem. Isso quer dizer que aquilo que falamos estaria carregado de conteúdos inconscientes que escapam ao saber do próprio sujeito que fala. Dito de outro modo, o inconsciente de um sujeito se construiria a partir dos significados inconscientes que ele próprio cria diante da rede simbólica que está em seu entorno. Ou seja, conscientemente não sabemos por que pensamos e sentimos desta ou daquela maneira, mas certamente essa forma de ser, agir e estar no mundo foi constituída através da convivência com as pessoas que estão mais próximas a nós.

Segundo Lacan, todo sujeito, inserido no discurso, teria uma estrutura significante constituída a partir dos sentidos dados àquilo que foi dito. Todas as suas referências, interpretações e saberes seriam provenientes dos discursos.

O significante é uma imagem acústica constituída pelo sujeito que dá seus próprios significados a ele. Os significados dessas múltiplas imagens acústicas vão formando o que Lacan chamou de cadeia significante. Então, nascemos imersos em um mundo simbólico,

cheio de significados e valores que nos precedem. Desde sempre somos marcados por um significante primordial que é dado pela cultura. Em seguida, outros significantes vão se constituindo em cada um de nós como uma sequência contínua de formas de compreender e lidar com as coisas, situações e pessoas. Isso seria a cadeia significante (S1, S2, S3...).

Nessa lógica discursiva, os estudos lacanianos trazem também, como Freud, a ideia de uma tríade constituidora do sujeito (pai, mãe e filho). Sendo que não existiriam as figuras reais dos pais, mas sim as funções. Essas funções poderiam ou não se personificar nas figuras do pai e da mãe. Também uma só pessoa pode personificar as duas funções. Tais funções seriam exemplificadas por dois conceitos básicos: *o nome do pai* e *o desejo da mãe*. Tanto um como outro são conceitos ligados ao discurso. Ou seja, nos discursos dos sujeitos (mãe, pai, pessoa que cuida etc.) algo que se fala pode representar *o nome do pai* ou *o desejo da mãe*.

O nome do pai seria a lei – aquilo que, na fala de quem é a referência maior da criança, interdita suas pulsões e seu desejo. Para além disso, o nome do pai interdita também o próprio desejo daquele que fala; esse desejo é *o desejo da mãe*. Explicando melhor, uma mesma pessoa que cuida de uma criança (mãe, pai, avó, tia, babá etc.) apresenta essas duas funções simbólicas em seu discurso. Por vezes, o desejo da mãe, que é o de ser o complemento de seu filho e desejar que seu filho seja seu objeto de completude, predomina no discurso. Em outras situações o nome do pai surge como uma interdição simbólica do desejo da mãe e isso é necessário acontecer para que a criança se constitua como sujeito singular, que tem seus desejos diferenciados dos outros sujeitos.

Para exemplificar esses conceitos, Lacan trouxe para o foco de análise as pessoas psicóticas que têm como característica não se perceberem como sujeitos diferentes de sua mãe. Não estão no campo do discurso, posto que se sentem, inconscientemente, como extensão da mãe. Os psicóticos são sujeitos que não foram interditados (não aconteceu de forma suficiente o nome do pai) e que, por isso, acabaram entrando no jogo do desejo da mãe, sentindo-se sempre como complementos do outro-mãe e nunca como sujeitos independentes.

Portanto, a criança precisa saber e sentir que ela não é tudo para a mãe, que nem sempre seus desejos serão atendidos para que ela própria se constitua pela falta que é a mobilizadora própria do viver. Essa falta aparece sob o conceito de *objeto a*. Este objeto é aquilo que escapa a todos nós; é o que se perde quando se fala, é a energia perdida no ato discursivo. Isto é, quando nos encontramos no registro do discurso, nos encontramos também no registro da falta.

Tanto o conceito de *castração* em Freud como o de *nome do pai* para Lacan representam aquilo que é essencial na educação: a Lei. Interessa-nos pensar, neste trabalho, por que cada vez mais essa lei tem sido abalada. Por que essas interdições primárias e as interdições posteriores que deveriam existir nas relações entre adultos e crianças estão diluídas ou quase esquecidas.

Por que a educação não frustra mais? Por que os adultos não sabem dizer não às crianças? Por que vivemos em uma sociedade sem referências, sem leis rígidas, sem exemplos que orientem nossas ações?

A psicanálise nos ajuda a pensar, assim como nos apontaram Thoureau, Derrida e Freire, sobre a necessidade da lei como a manifestação de uma autoridade organizadora das relações humanas. No entanto, ao contrário desses autores que falam sobre uma lei externa, construída no campo social, entre os sujeitos e que também preconizam uma reconfiguração constante dessas leis, a psicanálise nos aponta para uma lei primordial, inegociável e necessária para a constituição subjetiva.

Talvez possamos aproximar essa ideia daquilo que nos ensinou Arendt sobre a necessidade de uma referência primeira que sustente nossas ações e, mais do que isso, a própria existência e continuidade da humanidade. Sem isso as sociedades humanas tenderiam ao caos, à desumanização das relações, a um movimento pulsional de busca de satisfação dos próprios desejos comprometendo a construção de um mundo comum.

A psicanálise, ao trazer as noções de lei, frustração e interdição como absolutamente necessárias à existência de um sujeito social – que se distancia de suas pulsões primárias em favor de relações sociais de alteridade –, nos mostra a necessidade de, no mínimo, uma reflexão sobre a atual crise que vivemos. Entendemos também que tais noções podem ser relacionadas com aquilo que acreditamos ser a noção de autoridade. Assim, a crise de autoridade no contemporâneo, por uma leitura psicanalítica, estaria associada a uma crise da lei, ou da função paterna que institui essa lei. A autoridade apareceria, neste caso, como expressão de interdição de forma a fazer existir a lei.

Deixamos para o próximo capítulo alguns questionamentos que foram suscitados ao longo deste primeiro. Perguntaremos, por exemplo, por que a noção de autoridade ligada à hierarquia entre adultos e crianças no espaço privado não se coloca, no contemporâneo, como uma relação clara e evidente? Por que parece não existir mais um lugar predeterminado de autoridade nas relações entre crianças e adultos e quais as consequências imediatas? Além

disso, o que a oposição entre liberdade e autoridade ou a confusão entre autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade provoca nas relações. Ou ainda, o que a crise da autoridade como constituidora do sujeito provoca tanto nos comportamentos adultos como nos infantis?

No capítulo 2, vemos como a psicologia do desenvolvimento foi determinante para fortalecer a superioridade do adulto em relação à criança, colocando a autoridade como intrinsecamente ligada à hierarquia e aliada de um projeto moderno para a sociedade ocidental. Também aproveitamos para analisar o nascimento do infantil ligado aos espaços privados. Na sequência, analisamos como as relações intergeracionais e a autoridade têm se ligado a um processo de intimização que vem paulatinamente saindo do âmbito meramente espacial (casa X rua) para um nível de produção subjetiva da intimidade. Ao final do capítulo, apontaremos para a crise de autoridade que se faz denunciar na família e na escola pelas próprias crianças através de seus comportamentos “indisciplinados” ou “sem limites”, o que mostra que é preciso olharmos com atenção para as ações entre crianças e adultos e para a possibilidade de construção de um mundo comum.

CAPÍTULO 2 – CRIANÇAS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO EM QUESTÃO

No decorrer deste capítulo destacaremos o tema das relações entre crianças e adultos apontando para a infância como um conceito produzido historicamente nos espaços privados. Abordaremos também o fato de que, na Modernidade e Contemporaneidade, tanto crianças como adultos são atravessados por uma produção de subjetividade intimista que cada vez mais os faz se voltarem para aquilo que diz respeito a seus próprios interesses, mais do que a uma coletividade.

Por outro lado, mesmo acreditando que se encontram num mesmo todo social histórico e político, destacamos alguns fatores que colocaram a criança em uma posição de inferioridade em relação aos adultos.

Vemos que a criança não aparece na história como um protagonista – aquele que fala sobre si e sobre seu entorno, seus sentimentos e perspectivas. Tampouco foi valorizada em suas formas singulares de expressão, mas surgiu para cumprir uma missão específica para a sociedade adulta, burguesa ocidental.

O projeto moderno contou com a forte influência dos especialistas da infância e mais especificamente com a psicologia do desenvolvimento que contribuiu em grande escala para o encapsulamento da criança num lugar de *vir a ser*. Compreender a criança como distante de seu agir presente – valorizada em suas ações e produções subjetivas, no aqui e agora – a impede de participar do mundo “produtivo do adulto”.

Veremos o nascimento da infância moderna e o lugar que lhe foi dado na sociedade. Seja pelo viés da psicologia do desenvolvimento seja pelas análises de seu nascimento no espaço privado e no processo de intimização, percebemos que a criança foi afastada das possibilidades efetivas de participação e construção da cultura.

Mais adiante analisaremos como as novas composições familiares, o consumo, a tecnologia e o capital, como mestre contemporâneo, colaboraram para a quebra da lei paterna em nossos dias. Ao final, nos voltaremos para os efeitos de todas essas transformações na escola e como o professor tem aparecido nesse contexto.

2.1 A CRIANÇA E O ADULTO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO

A concepção moderna de criança continua a ser, de forma hegemônica, aquela que aparece nos discursos e práticas das escolas e da sociedade de uma forma geral. O infantil traz, em seu próprio ser, ou a noção de progresso e de futuro, ou de alguém que não necessita ser posto em um lugar de relevância no cenário social. Isso porque, desde seu nascimento na Modernidade, a criança foi posta em uma posição de *vir a ser*, alguém que ainda não está pronto, mas que, ao contrário, é apenas potencialmente aquilo que será de fato quando adulto. Essa forma de olhar para a criança na Modernidade teve como grande aliada a psicologia do desenvolvimento, pois, enquanto comprometida com a objetividade da ciência, produziu uma criança como um ser incompleto, inserido em uma linha evolutiva sempre aquém do ideal adulto. O projeto moderno para a infância que se iniciou nos séculos XVI e XVII teve continuidade com o desenvolvimento da ciência e o surgimento dos especialistas.

Neste contexto surgiu a psicologia, que se destacou principalmente nas análises sobre o desenvolvimento das crianças e passou a explicar também seus comportamentos e emoções. Digamos “de passagem” que os pensadores que mais se destacaram como especialistas da infância eram médicos ou biólogos, o que mostra que o interesse predominante na época era pelas raízes evolucionistas do ser humano. Neste campo, as crianças acabavam por funcionar como um objeto de estudo vivo para que se entendesse melhor a evolução da espécie. Podemos dizer, então, que as raízes da psicologia do desenvolvimento se encontram em uma ciência voltada para as análises dos aspectos biológicos dos sujeitos – processos motores, neurológicos, linguagem –, o que buscava conferir a esses estudos um caráter mais objetivo e menos afetado pelos “enganos” trazidos pelos afetos e paixões. O interesse desses estudiosos era o de buscar um sujeito-padrão, um modelo humano que pudesse ilustrar da forma mais objetiva possível como se daria o desenvolvimento de todos. Pautados no cogito cartesiano, pretendiam criar (ou descobrir) como se dava a evolução do sujeito dentro de seu processo ontológico de desenvolvimento e assim conseguir instrumentos teóricos para a criação de um *sujeito universal*.

O que vale destacar aqui é que o que estava por trás dessas teorias psicológicas era a necessidade de se pensar em evolução, previsão e, conseqüentemente, controle. A criança representaria uma primeira fase da vida humana que seguiria sempre em direção ao progresso, a um nível mais alto, ao pensamento lógico formal, a uma linguagem mais complexa, a uma maior autonomia individual etc. A ideia de universalidade presente nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento nos faz perder de vista o próprio contexto sociocultural em que nasceram essas teorias em nome da objetividade e do conhecimento neutro.

Neste sentido, a ciência psicológica que visou sistematizar o desenvolvimento humano enquadra-se no projeto moderno, enquanto comprometida com o paradigma da objetividade, da razão científica, da história como expressão teleológica do progresso, e da neutralidade. (CASTRO, 1999, p. 27)

A psicologia do desenvolvimento, de acordo com Castro, enquadrou-se perfeitamente neste projeto moderno no qual a infância se configurou como o embrião de um padrão evolutivo e cujo objetivo principal era a superação de uma natureza animal através do controle das emoções pela razão. Algumas conseqüências diretas dessa forma de pensar o infantil foi o fortalecimento da superioridade do adulto em relação às crianças e a ligação cada vez mais forte da sua autoridade a uma hierarquia pautada na evolução e no progresso.

Pensando no uso que a educação fez desses conhecimentos psicológicos, podemos refletir primeiramente sobre a criação dos estabelecimentos educacionais, especialmente criados para “organizar a infância”, o que traduzia o que a psicologia do desenvolvimento trazia como um saber normatizador. Com o intuito de controlar e classificar os “sujeitos pequenos” conforme seu nível de desenvolvimento, as escolas foram organizadas em um esquema de seriação que tinha por finalidade separar as crianças por faixa etária e por nível de desenvolvimento, sempre buscando a padronização pela noção de criança normal. A ideia de criança normal se fundamentou na possibilidade de reduzir as diferenças individuais a certos denominadores comuns, ou a “normas características da idade” (CASTRO, *idem*, p. 31).

Essa infância mensurável, pautada quase que exclusivamente em processos maturacionais e evolutivos, acabou por excluir, portanto, outros processos importantes pelos quais passa o sujeito “de menos idade”, ou seja, suas singularidades, aquilo que faz com que cada um de nós seja diferente do outro.

Segundo Castro (1999), a infância tem sido analisada pela psicologia do desenvolvimento como uma fase da vida passível de ser demarcada de antemão, prevista em seu processo. Ao contrário, outras fases da vida (idade adulta e idade avançada) não são

analisadas sob a marca da uniformidade de padrões e normas de desenvolvimento. Então, se a partir da idade adulta não existe mais previsão e etapas a serem seguidas e alcançadas, por que isso aconteceria com a infância e a adolescência? Esse argumento serve para reafirmar a crença no fato de que a forma como olhamos para a criança pelas lentes desenvolvimentistas foi produzida a partir de condições sociais e culturais e não é um fato natural ligado a uma natureza infantil.

É Kramer (1995) quem aponta para o fator *tempo* – na relação criança/adulto – como marca de uma conceituação moderna de infância. Segundo ela, o aspecto temporal – a criança preceder a idade adulta – coloca a primeira como um estágio originário da humanidade e que assim expressaria a “essência da natureza humana”, ou seja, seus primórdios, sua origem evolutiva.

Podemos inferir daí que as noções de evolução e progresso, bem como a de tempo cronológico e natureza humana, se constituíram em uma série de significações ideológicas acerca da infância. A autora descreve especialmente duas – uma que se refere à relação do adulto com a criança e outra entre a criança e a sociedade. O que mais se destaca é a noção de que a criança é um ser fraco e incompleto diante dos adultos e que não teria condições de participar ativamente da vida social. A ideia de que a criança é um ser incompleto a coloca em uma posição desfavorável com relação ao adulto, justificando uma postura de autoridade constante que é social e não natural.

Se desviarmos nosso olhar da psicologia do desenvolvimento para outros referenciais, ou mesmo para os fazeres das crianças, podemos ver outras possibilidades de manifestação do infantil e de rearranjo destes lugares presentes nas relações entre gerações diferentes.

Para Sarmento (2005), a infância pode ser encarada como um objeto sociológico e não mais como um ser em estado intermediário de maturação e desenvolvimento. Isso contraria as teorias psicológicas tradicionais que, normalmente, encaram a criança sempre em dívida com o adulto, posto que ainda não “alcançou” um estágio satisfatório.

Enquanto categoria social, a infância se coloca como uma construção e ganha novos olhares que garantem para as crianças um novo estatuto.

A sociologia da infância nos ajuda a pensar a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto/sujeito de estudo e que revela as vicissitudes, não só de seu próprio desenvolvimento, mas de suas relações com os seus alteres. Para, além disso, pode fazer

emergir questões bem mais amplas do que simplesmente o fato de as crianças estarem neste ou naquele momento de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Através desta mudança de foco, aquilo que se forjou como uma inferioridade natural da criança em relação ao adulto pode ser visto como uma produção social. “A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta” (KRAMER, p. 21).

A psicologia do desenvolvimento tem fortalecido, historicamente, a ideia de que, pelo fato de estar em um patamar “mais avançado”, a geração adulta detém uma posição hierárquica superior, o que coloca a sua autoridade como sempre intrinsecamente ligada a uma hierarquia supostamente natural. Também a ideia de cuidado e proteção da Modernidade – muito embora não signifique que hoje as crianças estejam mais bem tratadas ou assistidas – se mostra uma ideia conservadora. Isso porque, segundo Castro (2001, p. 23), ela “funde na atitude de proteção do adulto para com a criança uma ideia de dependência e incapacidade sócio-política.”

Se a Modernidade e a psicologia trouxeram um padrão adulto como referência para as explicações sobre o desenvolvimento e o comportamento infantis que colocaram as “gentes grandes” em um lugar de autoridade e superioridade em relação aos “pequenos”, percebemos que, no contemporâneo, isso não é mais suficiente para sustentar essa superioridade. A própria observação das manifestações juvenis na contemporaneidade e outras ferramentas de análise da infância e adolescência nos ajudarão a subverter a ideia de superioridade do adulto em relação às gerações mais novas. Isso é possível, uma vez que percebemos que a psicologia do desenvolvimento vem perdendo sua primazia nas explicações sobre a criança quando entram em cena outras possibilidades de olharmos para as relações entre adultos e crianças.

Indagamos, portanto, como repensar a autoridade em nossos tempos sem tentarmos resgatar a superioridade do adulto, tampouco deixar de refletirmos sobre novas possibilidades de encontro entre gerações diferentes. Encontros que possam construir referências comuns.

Vale a pena dizer mais uma vez que, se as crianças nascidas na Modernidade estavam sob um controle quase total¹ dos adultos pela via da autoridade ligada a um modelo adulto de sujeito ou ainda à cristalização de uma visão evolutiva de homem reforçada pela psicologia do desenvolvimento, atualmente encontram-se igualmente em situação desfavorável. Ainda

¹ Usamos aqui a expressão “quase total” porque acreditamos que, mesmo sob um controle intensivo de outros sujeitos que caracterizam uma situação de opressão, sempre haverá espaços, mesmo que pequenos, para a expressão singular dos sujeitos.

vivendo sob a égide do progresso, mas mostrando que essa crença não sustenta mais aquela autoridade pautada na tradição e hierarquia natural, crianças e adultos se encontram perdidos diante do não saber, das vicissitudes contemporâneas que afetam igualmente a todos. Contudo, sustentamos a hipótese de que isso se apresenta de forma ainda mais cruel para o infantil.

Dizemos isso diante da triste constatação de que há, no contemporâneo, milhares de crianças que sofrem com situações graves de falta de proteção, descaso e abandono. A desproteção e o abandono podem aparecer de diversas formas. Desde o abandono literal, que é facilmente visto quando os adultos por motivos – justos ou não – deixam as crianças entregues à própria sorte, até aquilo que nos interessa pensar neste trabalho – quando os adultos, mesmo presentes, se eximem da responsabilidade de assumir a tomada de decisões e de estar à frente de situações que as crianças não conseguem resolver sozinhas.

Quando Kramer (2008) nos fala sobre a indisponibilidade do adulto para com o outro-criança, entendemos que hoje seu lugar nesta relação tem ficado desocupado. Isso significa dizer que, muitas vezes, o adulto tem se eximido de um posicionamento ante a criança, forjando uma situação na qual não haja confronto. Nos parece que os adultos têm se esquivado desse confronto com o inesperado que advém da convivência com o outro. Pais e educadores, em nome do ato de evitar a tensão, muitas vezes, fazem “vista grossa” para comportamentos de enfrentamento das crianças, perdendo a chance de construírem juntos, na ação recíproca, um tempo/espço de aprendizado saudável para todos.

Ainda segundo Kramer, pautados em uma noção mais contemporânea de criança como “sujeito de direitos”, os adultos acreditam que, para a criança ter um lugar, é preciso que desocupem o seu, o que revela uma distorção profunda do sentimento de autoridade.

Esse lugar de autoridade não pode mais ser aquele de outrora. Aquele que nasceu ou, ao menos, se fortaleceu no período moderno, visto que crianças e adultos não são mais os mesmos. Entretanto, acreditamos que a autoridade precisa ser construída sob novos aspectos. Pensar quais são eles é nosso grande desafio.

A filmografia nacional e estrangeira nos mostra vários exemplos nos quais existe uma troca de papéis na relação dos adultos com as crianças. A linguagem cinematográfica pode ser uma possibilidade de refletirmos sobre essas novas maneiras de compreender as relações intergeracionais. No filme “Central do Brasil” (de Walter Salles, Brasil, 1997), a figura do menino que acaba convencendo Dora (Fernanda Montenegro), a personagem inescrupulosa e

“enrijecida pela vida”, a procurar sua família no Nordeste, além de despertar nela sentimentos mais ternos por muitos anos esquecidos, confirma a hipótese de que “mesmo sendo criança” é possível ter um papel de mais destaque na relação com o adulto. Também no filme “Ninguém pode saber” (de Hirokazu Koreeda, Japão, 2004), quatro crianças entre 12 e 4 anos aprendem a viver sem a mãe em um apartamento de Tóquio, sem dinheiro, sem parentes ou adultos que respondessem legalmente por eles e, ainda assim, conseguem, a seu modo, lidar com sentimentos de medo, insegurança e angústia, os quais a própria mãe não foi capaz de enfrentar quando os deixou sozinhos para cuidar da sua própria vida.

Castro (2001) nos traz também o exemplo da clínica psicológica que tem mostrado evidências de dependência do adulto para com as crianças. Com esse argumento e outros retirados de narrativas filmográficas, a autora realça as possibilidades de desatarmos nossas crenças dos estereótipos que envolvem a ideia de infância como em constante dívida.

Quantas vezes não damos conta de nossos sentimentos de frustração ou insegurança e é preciso que as crianças nos mostrem como agir? Ou ainda, como, hoje em dia, adultos e crianças encontram-se igualmente perplexos diante das incertezas da vida?

Buck-Morss (1985), mesmo sem romper totalmente com a primazia de um sujeito quantificável, controlado, baseado em uma racionalidade cartesiana e na psicologia do desenvolvimento, faz uma crítica a esse modelo de sujeito. Assim como Castro, Kramer e Sarmiento, ela propõe uma nova forma de olhar para a criança. A autora tentou mostrar de que formas o padrão racional e universal de sujeito foi determinante para a constituição das teorias do desenvolvimento infantil nos séculos XIX e XX. Em especial, a teoria de Piaget nos trouxe a criança como alguém que podia ser enquadrado em alguns padrões universais que explicam as transformações em seu desenvolvimento durante a vida.

Piaget buscou uma teoria psicológica universal que pudesse compreender a criança como seguindo fases de desenvolvimento e como sendo formada por estruturas mentais também universais. Por essa perspectiva não há espaço para as diferenças culturais, sociais ou históricas, mas o sujeito é reduzido a um conjunto sequencial de estruturas mentais que tem obrigatoriamente uma evolução linear até seu estágio mais avançado, o das operações formais. Segundo a autora, o que interessava a Piaget não era propriamente o que a criança podia fazer durante a fase das operações concretas, mas o quão rapidamente poderia sair desta fase e ingressar naquela das operações formais. Isso porque o que importava para Piaget era mais a forma do pensamento funcionar e menos o seu conteúdo.

Vale lembrar que Piaget não se interessou pela criança logo de início como aconteceu com outros estudiosos da infância. Como um biólogo e interessado no *sujeito epistêmico*,² ou seja, no sujeito que é capaz de pensar, Piaget buscou a gênese deste sujeito e, por isso, passou a estudar a criança. Portanto, seu interesse primordial era compreender como funcionavam os mecanismos mentais de pensamento, linguagem, memória e aprendizagem dos sujeitos adultos e, por conta disso, precisou estudar as crianças como representantes de fases iniciais do desenvolvimento.

Buck-Morss também se refere à noção de descentramento para Piaget como uma etapa necessária do final de cada fase do desenvolvimento do sujeito possibilitando a passagem para o estágio seguinte e fazendo com que a criança saísse de seu egocentrismo inicial para um entendimento das leis causais dos fenômenos da natureza. De acordo com ela, esse movimento que Piaget denominou processo de equilíbrio (assimilação de novos objetos externos e acomodação às estruturas mentais) se configurou como uma dialética bastante simplista. Isso porque a relação entre sujeito e objeto não se constituía como uma dialética que de fato contribuía para mudanças de pensamento, de posição diante das crenças, dos valores e saberes dos sujeitos. Tendo como base esse modelo científico racional, a criança piagetiana seria aquela que pode ser olhada como reprodutora de um padrão evolucionista da espécie. Ou seja, a partir de uma análise de seu desenvolvimento ontogenético, poderíamos verificar como a espécie humana se desenvolve em seu processo filogenético.

Além disso, Piaget não teria priorizado a relação entre os sujeitos, mas a construção do conhecimento pelo sujeito a partir de sua interação com o objeto. Dessa maneira, Buck-Morss diz que assim o próprio teórico não pode se incluir neste processo dialético e rever suas verdades. Alargando esse pensamento para as relações intergeracionais, o adulto nunca estaria incluído neste processo dialético de relativização de saberes e certezas.

Na sequência, traz a contribuição de Adorno e aquilo que ele chama de *dialética negativa*, para fazer um contraponto com Piaget. De acordo com a dialética negativa adorniana, seria possível uma constante quebra de paradigmas, pois ele não concebia os sistemas fechados pautados em uma forma matemática e em estruturas predeterminadas como fez Piaget. Pela dialética negativa, ao contrário de encontrarmos uma síntese ao final de um processo de discussão, sempre ficaria um espaço em aberto para que o diálogo pudesse se estender. Ou seja, nunca haveria um consenso final ou uma conclusão universal para os

² Ver Colinvaux, D. "Piaget na terra de Liliput: reflexões piagetianas sobre educação". Revista Movimento – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n.1, maio de 2000, DP&A Ed. Niterói, 2000.

processos humanos. Nesta perspectiva, a desconstrução, o descentramento de pensamento e a quebra dos mitos estariam sempre presentes.

Trazendo Adorno para suas análises sobre a criança, Buck-Morss demonstra que é possível exaltar ou, ao menos, deixar aparecer outras manifestações da criança e tirar do adulto seu lugar de constante superioridade.

Através, por exemplo, da linguagem e das brincadeiras, as crianças poderiam ser mais bem incluídas no “debate” com os adultos. Teriam formas específicas de se expressar e de se colocar diante das situações que aparecem para elas e que não são do domínio da lógica adulta. Isso porque, quando apresentam uma linguagem própria – trazendo formas genuínas de expressar as palavras conhecidas e de criar neologismos – ou quando, pela fantasia, inventam situações que não podem ser capturadas facilmente por seus pais e professores, mostram que podem contribuir, em sua singularidade, na relação com os representantes das gerações anteriores.

Se pela brincadeira, de acordo com Piaget, a criança estaria apenas apresentando um “domínio da assimilação sobre a acomodação” no processo de construção do conhecimento, para Buck-Morss, a criança utilizaria seus jogos e ludicidade para a criação de outro mundo possível e até mesmo como uma possibilidade de a criança contestar aquilo que ela recebe do adulto. Pela dialética negativa desenvolveríamos uma capacidade de tolerar o ambivalente e de termos a possibilidade de incluir o risco criativo e as novas descobertas.

A subjetividade infantil ocidental pautada nesse modelo racional seria uma subjetividade atrelada às necessidades de uma nova sociedade que emergia apoiada no capitalismo, no consumo e na ciência. Esta sociedade precisava que “suas crianças” também estivessem formatadas dentro desse padrão; que respondessem de acordo com as diretrizes desse modelo burguês. O sujeito valorizado seria sempre o homem, adulto, branco e instruído e, por fim, a linguagem destacada seria o diálogo racional e formal.

Procurando romper com esse olhar para a infância, construído no período burguês e pautado nas teorias modernas de desenvolvimento, Castro (1999) propõe uma teoria da infância na contemporaneidade que possa abarcar outras contribuições possíveis: tanto as de autores das áreas da sociologia, ciência política, filosofia como novas linguagens, tais como a cinematográfica. Também, faz um esforço de escutar, a partir de pesquisas e estudos recorrentes sobre a infância e adolescência, aquilo que os próprios jovens estão pensando

sobre eles e sobre o mundo contemporâneo.³ Esse esforço, do qual compartilhamos, tem o objetivo de construir novas formas de pensar a criança que possam deixar aparecer mais do que respostas aos estímulos que lhe são dirigidos ou como conseguem ultrapassar as etapas de seu desenvolvimento ou ainda como estarão aptas para passar de ano.

É também Castro (2001) quem diz ser um desafio para nós, pesquisadores da infância, pensarmos em outros paradigmas diferentes daquele que domina toda a tradição ocidental, uma vez que isso pressupõe uma disposição para lidarmos com as incertezas que esta mudança irá trazer: “Abrir mão da lógica desenvolvimentista significaria, portanto, enfrentar a angústia inerente ao desmonte deste paradigma que, de certo modo, informa uma poderosa visão de mundo nos países ocidentais modernos.” (p. 19).

Romper com a forma tradicional de pensar a infância implica estarmos dispostos a enfrentar a incerteza e todas as dificuldades que dela advêm. Entretanto, a aposta no risco e na angústia é também algo bastante mobilizador e talvez a única possibilidade de ventilarmos concepções tradicionais que não dão conta das manifestações infantis na contemporaneidade. Incluir na discussão a ideia de imprevisibilidade, da surpresa e da criação para além da racionalidade científica é também trazer para os estudos da infância uma dimensão política e ética. Dessa forma, não perderíamos de vista o horizonte sociocultural que engendrou formas específicas de pensarmos a criança e poderíamos assim alargar nosso olhar e pensamento sobre ela.

Outro argumento que mostra, de certa forma, um fracasso do modelo científico e racional é o fato de que, nem sempre (ou quase nunca!) o projeto moderno de desenvolvimento (universal, abstrato, mensurado, regulado etc.) levou à emancipação do homem. Ao contrário, segundo alguns frankfurtianos, o tão exaltado progresso modernista trouxe ao mundo a barbárie, a destruição, o fascismo e o nazismo, o isolamento das pessoas, a superação do homem pela máquina.

Segundo Adorno (1995, p. 11), por exemplo, “[...] O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie.”

Essa afirmação surge em um contexto no qual o autor discute como, paradoxalmente, a educação e a cultura dos países mais desenvolvidos e afinados com o modelo modernista da cientificidade e racionalidade advindas do Iluminismo não foram capazes de empreender a

³ Projeto “Falatório”.

emancipação dos sujeitos. Ao contrário, foram justamente essas nações que lideraram nos séculos XIX e XX as formas mais abomináveis de destruição e morte. Adorno usa como exemplo a Alemanha nazista e parece não se conformar com o fato de que esse país protagonizou um período da história que se caracterizou pela discriminação, intolerância às diferenças raciais, sociais e culturais, pelo genocídio e eugenia e pela divulgação de um padrão específico de homem.

Isso, para Adorno, é a conclusão de que a educação moderna nem sempre esteve, de fato, ligada à ideia de emancipação, embora essa tenha sido a sua propaganda inicial. Pensando em emancipação e como isso pode se configurar como uma realidade para os sujeitos, voltamos às crianças, que, em nome da universalidade e racionalidade, acabaram ficando de fora, mais do que quaisquer outros, de um projeto realmente emancipatório.

Explicando melhor, a criança talvez possa ser considerada como aquela que mais sofreu (e sofre) com a exclusão nos assuntos que lhe dizem respeito. Pois, se ela foi usada para a construção de teorias sobre ela mesma, está longe de ter acesso ao que se diz dela e sobre ela. Sem que possamos incluir os estudos da infância em uma dimensão ética e política, a criança continuará de fora das discussões e decisões.

Como nos acrescenta Freire (1996, p. 120), o exercício de uma liberdade que leva à emancipação – junto com a valorização da liberdade do outro – só é possível através do ato de decidir sobre sua própria vida. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.”

Isso significa dizer que a criança precisa, desde cedo, encontrar espaços para que possa decidir e escolher aquilo de que já é capaz em cada momento de sua vida. Cabe ao adulto acompanhá-la nessas decisões e talvez antecipar as possíveis consequências desses atos. Ao contrário, o que vemos hoje, são adultos que ora impedem as crianças de tomarem decisões naquilo que lhes cabe, ora depositam nelas responsabilidades que não conseguem assumir sozinhas.

A imprevisibilidade da vida que se coloca diante de nós atinge igualmente adultos e crianças e nos faz dependentes uns dos outros, embora somente a dependência infantil seja enaltecida e amparada pela ideia de progresso. A discussão se torna acalorada quando indagamos o que de fato as crianças seriam “capazes” de fazer ou quais as decisões que

poderiam tomar. Ou ainda, em que medida podem se responsabilizar por suas ações e decisões?

Castro (2001, p. 28) desloca o debate sobre a capacidade ou não da criança em decidir ou agir para a noção de processualidade. Ou seja, em vez de pensarmos se a criança é ou não capaz, a colocaríamos em termos relacionais, enfim “[...] como o sujeito-criança emerge a partir de seus posicionamentos e atuações nas relações sociais assimétricas a que muitas vezes está submetido”.

Apostando no imprevisível dos encontros entre subjetividades, que são, todas elas, processuais, Castro vislumbra uma nova perspectiva de olhar para os sujeitos e de compreender o agir humano. Conclui que podemos apostar nas ações dos sujeitos, comportando aquilo que é da ordem do contraditório e do inesperado, e não seguindo um roteiro predeterminado como sugerem as correntes desenvolvimentistas.

Pensando numa teoria da ação que inclua esses novos matizes, a autora traz a noção de “criança como sujeito de direitos” para uma problematização mais profunda. Pois, para a criança ser considerada como “sujeito de direitos”, ela precisaria ser valorizada em sua ação. Ou seja, as ações infantis precisariam ser válidas *a priori* para que se configurassem como parte dessa categoria de direitos.

Compartilhamos com Castro (2001) a importância da contribuição arendtiana (2005) no que tange ao conceito de ação para a análise da participação da criança nos assuntos do mundo.

Como vimos anteriormente, Arendt traz o princípio da natalidade para nos mostrar como é possível renascer em um mundo público através de nossas ações. A dimensão ativa do ser humano pressuporia também sua configuração coletiva – agir sempre em relação a – ou seja, a ideia de que a ação gera acontecimentos contingenciais e de que o pensar e o ser são indissociáveis. “Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano [...]” (ARENDT, 1995, p. 192).

A ação só é possível quando estamos uns com os outros. É na convivência que podemos nos revelar e assim nos inserir no mundo. Desse modo, Arendt nos oferece uma chance de ampliarmos o estatuto de “sujeito de direitos” de agir e se revelar no mundo também para as crianças, mesmo que ela própria não tenha falado sobre essa possibilidade. Entretanto, quando diz que as ações iniciam outras ações e provocam acontecimentos,

podemos afirmar que a criança também destina-se a colocar em movimento outras ações e assim participar da vida: “Adultos e crianças, como diferentes categorias sócio-etárias, e com diferentes inserções nos espaços de convivência têm possibilidades distintas de intervir no mundo e construí-lo.” (CASTRO, 2001, p. 34).

Entendemos que não é mais possível pensar na criança como não integrante ativa da sociedade, como alguém que não mereça um lugar legitimado. Ainda mais se estamos pensando nos espaços da escola e da família, lugares privilegiados de ação da criança. Ao contrário de Arendt (1995), não acreditamos que os espaços privados – escola e família – sejam pré-políticos, por guardarem relações hierárquicas e desiguais entre pais e filhos, professores e alunos.⁴ Mas, pelo conceito de ação, vislumbramos possibilidades de que, em ambos, as coisas da vida possam ser aí negociadas e decididas.

Olhar criticamente para a psicologia do desenvolvimento nos ajuda a perceber que se ela colaborou para a continuidade de um projeto moderno para a infância, este mesmo projeto está agora sendo colocado em questão pelas próprias crianças – que se expressam por sua brincadeira, sua fala própria, sua fantasia e também através de seus comportamentos de enfrentamento da autoridade adulta – e pelos adultos que se mostram, na atualidade, desprovidos de seu tradicional lugar de autoridade.

No próximo item, fazendo um retrocesso na história, destacamos o nascimento do infantil no espaço privado e como as suas relações com os adultos se constituíram. Vemos que a infância, como uma categoria social ocidental, trouxe consigo também um novo referencial de adulto e, junto a isso, uma nova forma de ambos se relacionarem.

2.2 “CRIANÇA” E “ADULTO” NO ESPAÇO PRIVADO MODERNO

A categoria infância, tal como a conhecemos hoje de forma hegemônica, surgiu a partir de uma série de transformações que ocorreram principalmente nas sociedades da Europa Ocidental, no período que foi denominado de Era Moderna. Segundo Stearns (2006, três grandes mudanças foram as principais responsáveis pela separação clássica entre infância pré-moderna e infância moderna. A passagem de uma noção de infância que se ocupava com o trabalho para uma que se desenvolve no espaço da escola; a redução das taxas de mortalidade infantil e também a necessidade de redução das taxas de natalidade.

⁴ Como discutimos no item 1.2 desta tese.

A grande consequência dessas transformações para a valoração social da infância foi o fato de a criança deixar de ser sujeito ativo para se tornar um passivo econômico (STEARNS, 2006). Embora considerada nas sociedades modernas como não produtiva, a criança ganhou novas tarefas para as quais deveria ter o mesmo ou até mais empenho: as tarefas escolares. A nova rotina infantil que começava a se delinear na Modernidade modificou também suas relações com os pais e familiares e marcou o lugar da criança na sociedade. Escola e família se constituíram como os dois maiores pilares de sustentação da infância moderna. É por isso que podemos dizer que ela nasceu no interior dos espaços privados, ou seja, a partir das relações estabelecidas com seus pais e com seus mestres e professores.

Até um determinado momento, a infância não era vista como uma etapa importante do desenvolvimento humano e como composta por características próprias que precisassem ser tão levadas em conta como passou a ser. Isso não significa dizer que a infância pré-moderna tenha sido menos cuidada do que a moderna, mas que foi apenas olhada de forma diversa. Stearns (2006) afirma que, se a criança moderna se tornou o foco das ações e por isso passou a ser mais cuidada, tutelada e protegida pelos adultos, não quer dizer que antes não havia afeto ou atenção para com os sujeitos de menos idade. Como historiador preocupado com a não idealização de uma época ou outra, faz questão de apontar para a noção de processualidade da história e suas mudanças paulatinas. Ou seja, deixa claro, em sua versão, que as transformações que ocorreram no entendimento do estatuto da infância não foram iguais para todos os povos, tampouco idênticas para classes sociais e gêneros diferentes. Como se pode ver nas classes baixas de países periféricos, por exemplo, o trabalho infantil compulsório está longe de se extinguir, o que aponta para a constatação de que para esses povos, de certa maneira, a infância moderna ainda não chegou. No entanto, valem as análises sobre as modificações mais gerais no olhar para a infância e também é correto afirmar que nos países ocidentais, de um modo geral, a infância moderna se instalou de forma hegemônica.

O sujeito moderno, assim como a infância moderna, se constituiu com a influência da ciência e principalmente da medicina, que apontava a urgência em resguardá-lo dos “perigos da rua” buscando no espaço privado um lugar saudável e privilegiado.

A infância nascia necessitando ser protegida e guardada na família ou em instituições escolares. Portanto, as relações de autoridade que começaram a se estabelecer com os “sujeitos pequenos”, a partir da era Moderna, também estavam pautadas em uma hierarquia “natural”, exercida entre sujeitos diferentes e ocupantes de posições também diferentes no cenário da casa e da escola. A separação entre mundo público e privado se constituiu como

uma das consequências da Modernidade e a infância não poderia estar de fora deste projeto moderno. A criação de escolas para abrigar e ensinar as crianças foi a principal medida do Estado Moderno para cuidar delas de forma adequada.

Ariès (1981) nos fala da história da criança e da família e traça um parâmetro das modificações vividas pela família da época medieval à moderna. Segundo ele, uma grande mudança sofrida nesta passagem de épocas foi a maneira de encarar a aprendizagem das crianças. Na época medieval, até os 7 ou 9 anos, as crianças permaneciam em suas casas aos cuidados da família e, então, eram enviadas para outras famílias em que deveriam exercer as tarefas de criados ou pequenos pajens e damas. Essa prática muito comum na França, Inglaterra e Itália medievais tinha como objetivo fazer com que aprendessem, junto com adultos diferentes de seus pais, as atividades domésticas “civilizadas”.

O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem e a criança aprendia pela prática tanto as futuras profissões como os serviços cotidianos. De acordo com Ariès, esses dois âmbitos – o da profissão e o da vida particular – estavam bem indistintos neste momento. Era também como aprendizes ou criados de outras famílias que as crianças tinham contatos com manuais de boas maneiras e coletâneas sobre regras de convivência e as formas corretas de fazer os serviços da casa. A autoridade aqui se dava pela transmissão de um conhecimento através de vivências e os sujeitos de idades menores se confundiam com os adultos em sua rotina. Ou seja, não havia espaços específicos de transmissão de saber, tampouco eram os próprios pais que se responsabilizavam por isso. Os “pequenos” aprendiam pelo convívio e prática junto aos adultos diferentes dos pais, pertencentes a outras famílias ou grupos comunitários. “De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 230).

Não havia no seio das famílias o mesmo sentimento de apego às crianças que começou a ser visto na Modernidade de modo que se mantivesse a relação com os filhos por muitos anos. Apenas durante o período no qual as crianças precisassem de cuidados pela própria questão da sobrevivência estariam com seus pais e, depois, deveriam aprender a se virar sozinhos em outros meios sociais. A família, segundo Ariès, era uma realidade moral e social, muito mais do que sentimental, embora não seja correto afirmar que antes disso não existisse afeto entre pais e filhos. Essa ligação afetiva era talvez mais coletivizada entre os membros de uma mesma comunidade, o que não significa que deixasse de conter um sentimento de carinho e preocupação com os “pequenos”. De acordo com Stearns (2006, p. 79) “[...], “um

povoado inteiro ajudava a olhar as crianças, proporcionando segurança, múltiplos contatos e mostrando claramente uma atenção voltada para a criança.”

Porém, foi só a partir dos séculos XV e XVI que se tem notícia de um novo movimento na vida familiar e nas práticas educativas que iria se caracterizar por esse também novo sentimento de infância. Foi nesse período que a educação passou a ser cada vez mais fornecida pelas escolas e menos pelas famílias. A preocupação estava relacionada à preservação da juventude “do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva [...]” (ARIES, 1981, p. 231).

Os pais passaram a precisar estar mais próximos de seus próprios filhos ou ao menos ter um controle sobre a educação que lhes era ministrada. Isso porque tornou-se comum a prática de estudos em colégios internos que deixavam as crianças distantes de seus pais por um bom tempo durante o ano. O que importa enfatizar aqui é que, junto a essa nova forma de ensinar – agora em estabelecimentos específicos para esse fim –, o sentimento de família também estava diferente daquele de séculos anteriores. A família começava a se tornar mais voltada para si mesma, para sua formação, para as crianças e para aquilo que acontecia “entre as quatro paredes” e se constituía como um espaço cada vez mais intimizado e resguardado da vida pública. Se antes a tarefa de educar era dividida entre os membros de um grupo, a partir de então, as figuras do pai e da mãe começam a ganhar força.

Parece que essas transformações trouxeram para os pais a responsabilidade em educar seus filhos e orientá-los melhor para a vida. Junto com os conhecimentos científicos que estavam sendo descobertos neste período, os pais teriam de ter autoridade para educar as crianças nos caminhos da “moral e dos bons costumes”, além de autoridade para acompanhar os estudos e cobrar seu desempenho. Não podemos esquecer que esse processo caracterizou, com maior força, as camadas burguesas da sociedade que tinham acesso a uma educação formal, nesse momento, ainda não universalizada.

A escola tinha um papel fundamental que era o de transmitir um conhecimento universal acumulado e os professores se constituíam como os representantes legítimos desse saber e, por conseguinte, traziam consigo a autoridade de ensinar e de se fazer obedecer. Família e escola modernas se complementavam na educação das crianças e jovens e desempenhavam juntas a autoridade por conduzi-los na vida. Ambas coincidem em seu nascimento e são efeitos de um mesmo processo histórico. É como se “a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola ou, ao menos que o hábito geral de educar as crianças na escola” (idem, p. 232).

Varela (1991) nos chama a atenção para a escola como essa invenção definida a partir de uma série de condições econômicas, sociais, políticas e culturais. Acredita que a definição deste moderno estatuto da infância e, junto a isso, a constituição de um corpo de especialistas, dotados de saberes teóricos específicos sobre a criança, foram fundamentais para que a escola fosse criada.

Foi por volta dos séculos XV e XVI que, no seio da Igreja católica, principal instituição junto à monarquia absolutista, algumas inquietações e questionamentos começaram a abalar o poder do clero e de suas determinações. As dissidências e discordâncias quanto a seus dogmas e regras, que culminaram com a Reforma Protestante, afetaram sua influência política e hegemonia social, o que obrigou seus representantes a fabricarem novos dispositivos de intervenção junto à sociedade.

Nos diz Varela que o desenvolvimento de práticas educativas que buscavam regular a vida e os costumes, principalmente das crianças, tornou-se uma preocupação emergente nos meios eclesiásticos. Os moralistas do século XVI puseram em marcha todo um processo de socialização e moralização dos “pequenos” e sua separação em espaços com atividades específicas. Até então, como descrito também por Ariès, as crianças viviam com os adultos e dividiam com eles as atividades cotidianas, desde o trabalho nas oficinas ou no campo até nos momentos de lazer. As crianças pequenas brincavam com os refugos deixados pelos adultos em suas atividades e participavam ativamente daqueles momentos lúdicos desfrutando dos saberes que por ali circulavam.⁵ Enquanto as maiores (como vimos, com pouco mais de 7 anos!) já participavam ativamente do serviço da casa: botando a mesa, servindo a comida e realizando outros trabalhos cotidianos, confundindo-se assim com os adultos. Estes hábitos passaram a ser vistos pelos olhos dos moralistas como um perigo à constituição das virtudes humanas.

Dentro deste universo, foram justamente os filhos de classes pobres os que mais se tornaram alvo de tal moral protetora, embora a universalização da escola, enquanto instituição educativa, e a ampliação do atendimento às crianças pobres só tenham ocorrido alguns séculos mais tarde. As ações assistenciais às classes pobres e a ênfase na educação das classes burguesas caracterizavam essa preocupação com a transmissão mais sistemática de saberes e práticas sociais. Se entre ricos e pobres as mudanças não ocorreram da mesma forma, o hábito de frequentar escolas também não era igual para meninos e meninas. Estas continuaram,

⁵ Darton, R. “O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa”. Ed. Graal, RJ, p.21 a 83 (Cap. “Histórias que os camponeses contam”).

preferencialmente, sendo educadas por preceptoras em suas próprias casas, enquanto os meninos iam às escolas.

Diz Ariès que essa mudança, embora fosse definitiva e que a educação pela aprendizagem não formal com os adultos estivesse desaparecendo, não aconteceu de forma brusca e homogênea. Ainda durante o século XVII havia controvérsias sobre as vantagens e desvantagens da educação pela escola e muitos estudiosos da época – principalmente os religiosos – não consideravam totalmente positiva a frequência das crianças em espaços coletivos. Mesmo assim, a escola passava a ganhar cada vez mais espaço e “autoridade moral” e a se constituir como a base da civilização moderna.

Os programas educativos apoiavam-se na compreensão da infância como um catecumenato privilegiado, uma vez que era supostamente dotada de “maleabilidade de espírito, debilidade e fraqueza de caráter”, qualidades que deveriam ser modeladas de modo a prevenir vícios e a implantar os germes da virtude. A infância surgiu como uma etapa que precisava ser disciplinada por especialistas em instituições específicas que formassem a criança como um ser virtuoso e inocente.

La inocencia infantil es una conquista posterior, efecto, en gran medida, de la aplicación de toda una ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma de los jóvenes. Se configura pues la niñez en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa esencialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno. (VARELA, J., 1991, p. 19)

A ação educativa se espalhou por toda a esfera social: desde a família e a Igreja até os colégios, hospitais e albergues, casas de doutrina e hospícios, todas as práticas visavam unicamente ao controle das virtualidades,⁶ ou seja, o que poderia vir a acontecer de prejudicial ao bom espírito cristão.

Os professores também precisavam ter uma formação compatível com os objetivos desta nova educação e deste novo espaço que se concretizava na escola. As formas concretas de transmissão de conhecimento e de modelação do comportamento precisavam ser aprendidas pelos mestres. Estes, além de tudo, deveriam ser “modelos de virtude” para que servissem de exemplo a seus pupilos. O Estado esperava que os professores se integrassem em uma política de controle a fim de que se estabelecessem as bases da nova configuração

⁶ Controlar as virtualidades foi assinalado por Foucault como um dos efeitos das mudanças ocorridas na sociedade europeia de fins do século XVIII. A partir do capitalismo industrial, com a emergência das sociedades disciplinares, os grupos aristocratas se organizaram como grupos de autodefesa moral, a fim de eliminar os vícios e, mais do que isso, criar medidas para evitá-los. Tal controle moral, exercido pelas classes altas sobre as pobres, transformou-se em instrumento de poder dos ricos sobre os pobres (Foucault, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: ed. NAU, 1999).

social, tendo a criança à frente desta empreitada. Junto com os pais, os professores deveriam assumir um lugar de autoridade – ligada a uma “hierarquia natural” – diante das crianças para que elas fossem conduzidas de forma condizente com a nova sociedade que se constituía.

A psicologia do desenvolvimento, representante da ciência, colaborou (como vimos no item anterior) para que professores e pais pudessem com mais firmeza protagonizar as relações com as crianças e melhor educá-las. Assim, foi criado para os “sujeitos pequenos” um lugar específico para que melhor se desenvolvessem. Não foi à toa que se passou a dar mais atenção à noção de inteligência, devido à ênfase dada à escolarização e à importância de as crianças serem “boas na escola”. Mais tarde, a competitividade estimularia ainda mais esse comportamento. (STEARNS, 2006). O saber privilegiado passou a ser o da ciência e os especialistas, como seus representantes, passaram a falar pelas crianças, dizendo quem são, do que gostam, e do que precisam. Também estes se tornaram oráculos para os pais que começaram a precisar de orientação na educação das crianças.

Na escola, as crianças viram-se submetidas a uma série de regras e ensinamentos que visavam à inculcação moral, à aprendizagem das ciências, à preparação para o trabalho e ao afastamento do “mundo comum”. É Stearns quem diz que o afastamento que também se deu entre adultos e crianças produziu um prejuízo para a criança, que passou a se ver desconectada da vida e com muita dificuldade para encontrar um sentido. Assim a infância se exilava dos demais estágios da vida e, por consequência, do mundo dos adultos que antes também lhe pertencia. A autoridade dos professores se ligava à noção de hierarquia e o respeito pelo saber dos mestres era bastante enfatizado, se não uma das prioridades da escola. Era necessário que ficassem para trás os espaços de narração, trabalho e lazer integrados, o convívio de adultos e crianças em espaços comuns no dia a dia. A escola precisava romper definitivamente com tudo o que pudesse representar um obstáculo à modernização dos costumes e da sociedade. Os espaços escolares precisavam deixar claro que as crianças deveriam aprender e obedecer, pouco se manifestar e nada decidir. Esse legado dado às crianças priorizava a formação de adultos íntegros e preparados para o mundo novo que se constituía.

[...] el espacio escolar, rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina y, que para ser hombres y mujeres de principios y provecho, han de renunciar a sus hábitos de clase y, en el mejor de los casos, avergonzarse de pertenecer a ella. (VARELA, p. 52)

A educação das classes populares e a instrução e formação sistemática das crianças em escolas fizeram parte, na segunda metade do século XIX e princípios do XX, das medidas dos governos, marcadamente europeus. A educação tornou-se questão social. Os filhos de trabalhadores precisavam ter uma instrução sistemática a fim de que pudessem ser educados para colaborar com a modernização dos Estados. Afinal, se a criança era um ser tão maleável, como diziam os moralistas do século XVI, seria o veículo apropriado de transmissão dos saberes dominantes às gerações futuras.

Stearns (2006) faz uma análise diferenciada da infância nas sociedades industriais avançadas (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão) e das sociedades da Ásia, África e América Latina. Afirma que, nas primeiras, o modelo de infância moderno se constituiu de forma mais hegemônica e que, apesar das diferenças regionais e de classe, “muito do modelo moderno tinha sido instalado por toda a sociedade ocidental no início do século XX” (p. 98).

Já as outras sociedades sofreram com a escravidão e também com a mão de obra infantil, abominada pelo projeto moderno de infância. Vale ressaltar, no entanto, que as crianças provenientes de classes mais abastadas – mesmo em países periféricos (como é o caso do Brasil) foram sim incluídas nesse projeto. Ainda de acordo com o autor, as sociedades industriais avançadas, e por consequência, também as emergentes, com suas particularidades, foram marcadas por três tendências que, nos séculos XX e XXI, trouxeram novas nuances para o projeto moderno de infância. Primeiro, as novas composições familiares, depois o enaltecimento da criança como consumidora e, por fim, as reconsiderações sobre a disciplina infantil. Veremos mais adiante como essas três tendências influenciaram nas relações de autoridade entre crianças e adultos.

Através da história podemos inferir que a infância tem desempenhado sempre um papel utilitário, visando ao alcance de objetivos muitas vezes alheios a seus interesses. Vem inserindo-se em um lugar que, ao mesmo tempo, a desvaloriza enquanto portadora de saberes próprios e a coloca com a função de propagar o que surge de “inovador”, de multiplicar as “novas ordens sociais” que se apresentam. É sujeito de tutela de uma legião de especialistas, foco de cuidados e assistências, mas se conforma como potencial de mudança, servindo aos interesses de outros.

Com a modernidade a criança foi “descoberta” nos interstícios das relações privadas e se constituiu como um ser que precisava ser cuidado para construir um futuro promissor. Os adultos, de sua parte, passaram a se responsabilizar mais pelas gerações mais novas, como forma de garantir a perpetuação dos ideais modernos. A autoridade, neste momento, precisava

se ligar fortemente à ideia de hierarquia através da qual pais e professores se colocavam claramente como representantes das regras, das leis e do progresso. Além da psicologia do desenvolvimento, as ideias de modernização dos Estados, de ordem, progresso, saúde e moral estavam ao lado dos adultos que deveriam se configurar como guias dos infantis em nome de um determinado projeto de sociedade. Os espaços privados – locais privilegiados de exercício dessas relações hierárquicas entre sujeitos diferentes – ganharam destaque e foram o berço da criança moderna.

A seguir, discutiremos como a autoridade vem sendo constituída como também ligada à intimidade – efeito do processo moderno de valorização dos meios privados em detrimento do espaço público. Por outro lado, veremos como esse processo de intimização pode ser interpretado como aquele que ao mesmo tempo em que constituiu a subjetividade moderna tem levado a sua destruição. Analisaremos esse processo com mais detalhes quando falarmos sobre a crise da autoridade na família e na escola.

2.3 A AUTORIDADE E O DOMÍNIO DA INTIMIDADE

O nascimento de um sentimento de infância concomitante com uma nova importância dada à família e à escola também coincide com uma nova produção subjetiva cada vez mais intimista. Isto é, se podemos analisar a evolução das relações intergeracionais na Modernidade como pautadas em um sentimento mais voltado para a vida privada do lar e da família, percebemos que a autoridade também sofre um deslocamento cada vez mais em direção aos interesses particulares, aos desejos e anseios individuais.

Perseguiremos a ideia de que a autoridade tem se transformado cada vez mais em um fenômeno das vontades individuais, dos interesses particulares em detrimento de acordos mais coletivos, a partir das análises sobre a construção do sujeito contemporâneo. Isso porque acreditamos que as condições históricas, sociais, políticas, econômicas que produzem o sujeito contemporâneo também são aquelas que podem nos ajudar a compreender como a autoridade (ou a sua falta) se configura.

Olhar o contemporâneo como um período de predominância da intimidade ou intimização dos sujeitos em detrimento de seu “ser público” exige que voltemos um pouco na história para compreendermos como a contemporaneidade é efeito de uma série de transformações mundiais que tem a Modernidade como período de efervescência.

Castro (1999) nos ajuda a pensar como podemos ter várias acepções sobre o conceito de Modernidade e destaca duas que considera as mais relevantes. A primeira refere-se a um sentido cronológico – período que tem início com o Renascimento e trouxe mudanças aos paradigmas éticos, estéticos e científicos. Foi o período das descobertas marítimas e das grandes invenções voltadas principalmente para esse fim. A Modernidade, cronologicamente falando, englobaria os séculos XVI e XVII, e é marcada também pelo encontro entre um velho e um novo mundo através do qual “civilizados e selvagens” passaram a se conhecer e a se enfrentar.

Em outra acepção, esta mais utilizada pelos intelectuais que se interessam pelo estudo dos sujeitos e das sociedades, a Modernidade adquiriu um sentido sociológico. A Modernidade passou a ter uma ligação próxima com o processo de racionalização das sociedades por ocasião da expansão capitalista, que aconteceu nos séculos XVIII e XIX. Assim, podemos dizer que a Modernidade, em duas interpretações distintas – cronológica e sociológica – acaba por englobar um extenso período da história que se iniciou com a Renascença e teve efeitos nas sociedades oitocentistas e também do início do século XX. O projeto sociológico da Modernidade trouxe como característica a crença na razão e no controle que ela poderia conferir aos assuntos humanos. A ciência se tornava a rainha absoluta e trazia possibilidades do sujeito dominar a natureza e conferir certa objetividade à vida. A sociedade moderna se constituiu como uma sociedade disciplinar na qual a ordem, a disciplina, o controle e a pureza eram as principais características.

A Modernidade, enquanto protótipo de civilização, procurou colocar cada coisa em seu lugar, ordenando os espaços urbanos que estavam em crescimento, organizando os sujeitos nos devidos estabelecimentos, criando normas e formatando a vida. A sociedade disciplinar, pautada no discurso científico, tinha como objetivos promover a ordem e resguardar os sãos dos doentes, separar os loucos dos “normais”, limpar as ruas dos sujeitos “estranhos” – mendigos, loucos, doentes, prostitutas etc. – para evitar uma contaminação entre os sujeitos considerados “de bem”.

Entendemos que a história (não aquela referente aos grandes acontecimentos, mas que se constitui pelas relações micropolíticas)⁷ que marcou a forma dos sujeitos pensarem seu

⁷ Micropolítico quer dizer, segundo Guattari (1999), uma forma de entendimento da história a partir de um cruzamento entre os níveis molar (sociedade mais ampla) e molecular (mais ligado à subjetividade). “A questão micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças mais amplas (que chamei de ‘molar’) com aquele que chamarei de ‘molecular’”.

espaço de vida e a si próprios durante a Modernidade produzia, de forma seminal, o indivíduo privado, caracterizado pela intimização e pelos interesses exclusivamente ligados a sua própria vida. Esse processo de intimização do sujeito ganhou força com o surgimento e o fortalecimento da burguesia como uma nova classe social que encontrou espaço para se estabelecer no período moderno aliada ao poder do capital. Apoiada na expansão capitalista, a burguesia foi se constituindo como uma classe dominante, tanto pela questão financeira como pela possibilidade de transitar entre o Estado – autoridade pública – e o resto da sociedade civil.

A autoridade da ciência unida ao poder econômico burguês configurou um novo cenário para as sociedades modernas no que se refere à implementação tanto de medidas preventivas contra a desordem como em atitudes drásticas de separação entre aquilo que era considerado normal e o que era tido como patológico.

Bauman (1998) nos fala sobre o duplo efeito desse projeto moderno já contado por Freud em “O mal-estar da civilização”. Se, por um lado, adquirimos o progresso caracterizado pela beleza, limpeza e ordem e, em consequência, o prazer e o bem-viver, também recebemos sofrimentos, tristezas e sacrifícios com a modernização da sociedade. “Os prazeres da vida civilizatória vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião.” (p. 8).

Também Castro (1999) aponta para a falibilidade do projeto modernista nos lembrando da barbárie, do nazismo, do fascismo, da ditadura da produção, da desesperança, que acabaram por corroer, por dentro, aquilo que se pretendia como progresso. Pois bem, uma das consequências da Modernidade e que aqui nos interessa analisar é a constituição de um sujeito voltado para si e, no mínimo, desinteressado pelo outro – ao mesmo tempo seu semelhante e um estranho.

É de Bauman (1998) também a análise deste processo civilizatório e intimista como produtor de um olhar sobre o outro como um estranho, como alguém que pode causar alguma ameaça. Para isso, nos aponta um ideal de pureza que se incluiu no projeto moderno e que previa a criação clara de fronteiras entre o “conveniente” e o “inconveniente”, entre o “limpo” e o “sujo”, enfim, entre aquilo que podia ser danoso e o que devia ser resguardado. Para além disso, Bauman dizia que, para aqueles que procuram a pureza, o mundo tende a se tornar pequeno demais e, muitas vezes, não haveria sequer espaço para ordenar os “inconvenientes”, só restando a alternativa do seu extermínio.

Sem querer entrar por essas veredas que irão discorrer sobre a intolerância cultural, religiosa, étnica, tão vivida em nossos dias, paramos um pouco antes para analisar como foi também na Modernidade que a separação entre público e privado tomou dimensões muito mais subjetivas do que simplesmente espaciais.

As diferenças entre o público e o privado já haviam sido discutidas por pensadores clássicos e, portanto, anteriores ao período moderno. Desde a Grécia já se falava sobre esses dois domínios e suas diferentes atribuições. Os filósofos gregos distinguiram os espaços domésticos e públicos como ligados a ações distintas e igualmente importantes: o privado seria o lugar das atividades necessárias à continuidade da vida – alimentação, cuidado com os filhos etc. – e o público seria o lugar de atuação política dos homens livres – cidadãos com direitos de decidir os assuntos de uma coletividade.

Arendt (2005), em análise ao modelo grego, dizia que para estarem em condições de atuar em um espaço público – discutir e decidir – os sujeitos deveriam se libertar das atividades menores, ligadas ao labor, às necessidades da vida – aquilo que atrapalharia o exercício político no espaço público. O que caracterizava a esfera privada – esfera familiar – era que, nela, homens e mulheres viviam juntos por questões de sobrevivência. “[...] a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas no lar” (p. 40).

A esfera pública, por outro lado, era a *polis*, onde reinava o mundo da liberdade política. Neste espaço os homens eram considerados iguais e deveriam estar livres das necessidades de manutenção da vida e também do ato de comandar e ser comandado. O mundo público significava o lugar de encontro entre homens livres (mulheres e crianças não estavam incluídas).

A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. (p. 41).

O termo público aparece na obra de Arendt sob um duplo aspecto. Em primeiro lugar, como aquilo que pode ser visto por outros sujeitos, algo que aparece, que se expõe aos outros. Em segundo, refere-se ao próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós. Enquanto mundo comum, o público faz com que os sujeitos se reúnam uns com os outros e que construam regras de convivência. Como vimos no capítulo anterior, criar regras é o “acréscimo de ficção” que os sujeitos dão à natureza para que possam viver em grupo. O

mundo público, ou mundo comum, seria um lugar de compartilhamento, de convivência e de interesses comuns, a despeito das diferenças de posições individuais.

Já a esfera privada seria caracterizada como um espaço literalmente privado, destituído de coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana. Essa privação seria o fato de o sujeito estar destituído da possibilidade de se deixar ver pelo outro, de estar com o outro e assim realizar feitos importantes. Ela chega a se remeter a uma solidão moderna trazida por essa privatização. Tal solidão estaria diretamente ligada ao fato de o sujeito viver em espaço restrito, sem visibilidade, sem a presença dos outros, voltado apenas para seus próprios interesses.

O que estamos querendo discutir é o fato de que na Modernidade o espaço público que, até certo momento era um lugar de encontro, de tomada de decisões, de assembleias coletivas, se transformou em um lugar despotencializado e produtor de um sentido, muitas vezes negativo, o que favoreceu o lugar privado da família que, por sua vez, começou a criar novas formas de ser, pensar e sentir nas pessoas. O espaço familiar passava a se destacar como lugar de resguardo e proteção de possíveis interferências de um viver mais compartilhado com o outro.

A autoridade legítima entre homens iguais no espaço público parecia estar cada vez mais distante. Em seu lugar, uma autoridade privada – aquela que se referendava nas relações de mando e obediência no terreno privado – se tornava cada vez mais fortalecida. A família, regida por um pai protetor e provedor e organizada por uma mãe atenta e dedicada, garantiria uma boa educação para seus filhos. Esse era o ideal da família burguesa.

Muito mais do que um lugar, o *ser público* passou a perder espaço e a intimização passou a ser um processo de produção subjetiva que ganhou destaque neste momento histórico. A autoridade nas relações privadas tenderia a se tornar mais forte em detrimento de uma autoridade construída no terreno público.

Sennett (1999) discorre sobre um processo que acaba por promover um declínio do homem enquanto figura pública, que, por conta disso, volta-se para o lar. A autoridade pública que poderia ser construída entre iguais deixa espaço para o exercício de uma autoridade privada. Sua tese é a de que a vida pública vem sendo esvaziada ao mesmo tempo em que uma vida pessoal desmedida vem crescendo na formação da sociedade contemporânea. Ele atribui isso a mudanças que começaram com “a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura urbana, secular e capitalista.” (p. 30).

Em alguns momentos e lugares, público identificava aquilo que se caracterizava como um bem comum na sociedade ou como aquilo que poderia estar aberto à observação de todos. Com o tempo, público passou a designar o que hoje entendemos como uma oposição a privado. Assim, público seria tudo o que está exposto a toda a comunidade, tudo o que pode ser visto. Enquanto privado seria uma região protegida da vida, definida pela família e pelos amigos: “[...] público veio a significar uma vida que passa fora da vida da família e dos amigos íntimos; na região pública, grupos sociais complexos e díspares teriam que entrar em contato inelutavelmente.” (idem, p. 32).

O espaço público como lugar de encontro entre estranhos ganhou mais peso no decorrer do século XVIII, quando o crescimento das cidades – resultado do advento do capitalismo – fez crescer também as redes de sociabilidade entre pessoas estranhas. Essas mudanças também acarretaram o surgimento de novas modalidades de interação, voltadas a uma vida entre pessoas desconhecidas. As relações entre as pessoas precisavam ser civilizadas, mas não deveria haver uma aproximação maior entre elas. O espaço privado deveria ser preservado da interferência das relações do espaço público.

Com a ascensão do capitalismo e das classes burguesas – detentoras do capital –, a vida privada foi sendo cada vez mais resguardada dos perigos do espaço urbano. A família burguesa tornou-se modelo a ser seguido e ideal a ser alcançado: “Na medida em que a família tornou-se refúgio contra os terrores da sociedade, também se tornou gradativamente um parâmetro moral para se medir o domínio público das cidades mais importantes” (ibidem, p. 35).

Sennett aponta para a família burguesa como espaço de refúgio e também diz que as relações privadas começaram a ganhar mais importância e a tornar-se exemplo de moralidade ao mesmo tempo em que o campo das relações públicas foi sendo considerado moralmente inferior. É por isso que acreditamos que, junto com o declínio do espaço e do homem público, a esfera privada se destaca e, junto a ela, as relações de autoridade que visavam a uma educação moral condizente com as novidades que o mundo impunha.

Um ponto, trazido por Sennett, que contribuiu para a ênfase nas relações intimizadas foi o secularismo e, junto com ele, o princípio de imanência. O secularismo foi um processo que trouxe mudanças em termos de crença sobre a vida na Terra. Assim como em Nietzsche, as explicações para os mistérios da vida (morte, sofrimentos, sentido da vida) deixaram de ser baseadas na religião – explicações transcendentais – e passaram a ser pautadas em uma noção realista da existência humana – de que as coisas são como são. Ou seja, os fatos e

sentimentos, emoções e fenômenos não têm mais de se encaixar em modelos preexistentes para serem entendidos. O aqui e o agora são realidades por si só explicáveis. Tudo passa a ser importante, porque nada mais é explicado sob modelos preestabelecidos, nem se encontra atrelado a verdades universais. Então, esse relativismo do mundo moderno (e contemporâneo) se constituiu como o princípio da imanência, no qual tudo o que se apresenta pode ter importância, ou não. Sendo assim, diz Sennett (1999), como podemos saber qual o limite entre aquilo que está ligado às minhas necessidades pessoais e aquilo que é impessoal?

A objetividade do mundo é substituída por uma subjetividade radical. Aquilo que nos afeta diretamente passou a ser a medida de nossas ações. O desenvolvimento da psicologia como ciência da interioridade colaborou também com o poder atribuído à intimidade do sujeito – seus valores, sentimentos e ações.

Uma consequência dessa intimização da sociedade e dos sujeitos foi o aumento da credibilidade e da confiança não mais naquilo que a pessoa pode fazer, pensar ou dizer em relação aos outros, mas na personalidade da pessoa em si. A noção de carisma faz com que suas características pessoais se sobreponham àquilo que somos capazes de fazer. Não importa muito como um líder, por exemplo, possa agir pela coletividade, porque o que mais é levado em conta é quem ele é, sua aparência principalmente. O intimismo trouxe um sentimento de supervalorização de “cada um em si mesmo”, mas também uma sensação de isolamento. O que quer dizer que as pessoas estão muito voltadas para seu próprio íntimo ao ponto de não darem mais espaço para as trocas sociais, para a criação de fóruns de discussão e decisões coletivas. A tirania da intimidade seria um fenômeno contemporâneo – a coletividade como tempo/espaço de exercício político das relações interpessoais se torna enfraquecida e só é pensada em termos de uma reunião de personalidades. O que se passa no íntimo de cada sujeito é o que mais interessa e o espaço público se transforma em cenário de espetáculos da vida privada. “[...] a cidade (como espaço de coletividade) deveria ser [...] o fórum no qual se torna significativo unir-se a outras pessoas sem a compulsão de conhecê-las enquanto pessoas.” (p. 414).

Sennett (1999) usa esta citação para afirmar que uma coletividade deveria ser algo que possibilitasse um conflito ativo, uma vida social, um lugar de jogo de interesses, de trocas de experiência e, acrescentamos, lugar de construção coletiva de coisas comuns e não de reunião de identidades.

Podemos aqui destrinchar a ligação possível entre autoridade e intimismo sob dois aspectos. A autoridade hierárquica da família, em um primeiro momento, parece ter sido

fortemente enaltecida e valorizada no período no qual a família burguesa se destacava como lugar de resguardo e proteção do sujeito. Era papel dos pais perpetuar os valores burgueses para seus filhos e assim manter a estrutura social que estava em ascensão. Por outro lado, a noção de autoridade voltada para o terreno privado não só pode ser analisada como algo da ordem interpessoal, mas também sob o aspecto intrapessoal. Em outras palavras, a autoridade que se fortalecia nas relações entre os membros da família também produzia subjetividades inimizadas, cuja necessidade de se impor perante os outros começava a ser constituída não só nos adultos. Grosso modo, assim como cada qual poderia se destacar como um sujeito melhor e mais carismático por possuir características pessoais superiores, também qualquer um poderia tomar para si o poder ou o direito de tomar decisões de se fazer obedecer, dar ordens ou agir.

A intimização sobre a qual Sennett nos fala traz aos sujeitos um poder que se impõe aos outros. Isso porque, se valem mais as características pessoais do sujeito do que sua relação com os outros, as personalidades “em si” ganhariam mais espaço e mais importância do que as negociações e construções coletivas. Neste caso, quem tivesse mais carisma ou mais força seria privilegiado no protagonismo das situações sociais e das relações em grupo.

França (1999) argumenta que o risco de um deslocamento das regras e formas de agir para a intimidade do sujeito é de que no plano da interioridade só a própria pessoa é capaz de decidir como agir, independentemente do seu entorno. Sem pensar no outro, suas ações podem se tornar desprovidas de valores éticos, de acordos comuns que possam ser direcionados pelo bem de todos. Já no coletivo, há mais chances de que se construam regras que limitem o exercício de uma autoridade muitas vezes tirânica. Talvez seja por isso que hoje se fala tanto em *falta de limites*, principalmente das gerações mais novas.

Não são somente crianças e jovens que se encontram nesta produção subjetiva intimista, mas todos nós. No entanto, o que tende a aparecer mais é a reação deles ante os adultos, que, por sua vez, demonstram também sua falta de referências e não encontram em que sustentar sua autoridade. Parece que, nesta disputa de egos ou nesta briga por um lugar de destaque, as gerações mais novas passaram a encontrar espaços onde podem aparecer. No entanto, o fortalecimento dessa intimização que, de certa forma, iguala adultos e crianças não tem promovido um encontro “saudável” entre ambos. Se a criança se expressa mais ou ao menos pode falar de “igual para igual”, o adulto está deixando um lugar desocupado nessa relação.

Dito de outra forma, na era da intimização, em que qualquer um pode se destacar por suas características individuais, o papel do adulto começa a ser quebrado, destituído do lugar que ocupava como protagonista.

No próximo item trataremos da crise de autoridade e suas repercussões na família e na escola. Veremos como pais e professores têm se colocado diante das situações de enfrentamento com as crianças e como também a família e, principalmente, a escola têm sido convocadas a desempenhar novos papéis no contemporâneo.

2.4 A CRISE DE AUTORIDADE NA FAMÍLIA E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA

Neste tópico veremos como as mudanças na constituição das famílias, do lugar de autoridade do pai junto com as influências da tecnologia e do consumo para a construção da subjetividade de crianças e adultos têm contribuído para a crise de autoridade, inicialmente, na família e suas repercussões na escola.

Em primeiro lugar, utilizaremos uma abordagem histórica sobre as mudanças na constituição das famílias para pensarmos em como a função do pai – e, portanto, a autoridade – vem se transformando. Em seguida, abordaremos a questão da crise de autoridade pelas lentes da psicanálise no que ela trata da emergência do discurso capitalista como grande mestre de nossos dias em prejuízo da Lei do pai.

Ao longo do tópico, pontuaremos como essas mudanças têm atingido diretamente as salas de aula, tanto na relação das crianças com o saber quanto nas relações entre o professor e o aluno.

NOVAS FAMÍLIAS E A SOCIEDADE DE CONSUMO: A EROSÃO DA LEI PATERNA

Uma das grandes mudanças que nossa sociedade tem vivido neste século diz respeito à constituição das famílias. Embora sejam consideradas como um “fenômeno universal” (LÉVI-STRAUSS, conforme citado por ROUDINESCO, 2003) que supõe uma união relativamente duradoura e aprovada socialmente, apresentam configurações muito variadas se analisadas em diferentes culturas e momentos históricos.

Roudinesco (2003) distingue as famílias segundo três momentos distintos, ou melhor, a humanidade teria passado por três grandes períodos na evolução da família. O primeiro, que ela chama de “família tradicional”, servia para assegurar a transmissão do patrimônio. Os

casamentos seguiam apenas a lógica da manutenção ou ampliação de bens familiares e estavam em segundo plano a vida afetiva e sexual dos noivos. A autoridade patriarcal era a “verdadeira transposição da monarquia de direito divino.” (p. 19). O que significava que o pai, nesse momento, encarnava uma autoridade suprema nas famílias tradicionais e aquilo que ele decidia era lei como se sua palavra tivesse um poder transcendente vindo de Deus.

O segundo período dessa evolução da instituição familiar coube à “família moderna”, que se pautava em uma lógica afetiva que era presente entre os séculos XVIII e XX. A família moderna se baseava no amor romântico, que valorizava a reciprocidade de sentimentos e os desejos dos noivos, mas que também trazia a divisão do trabalho entre os gêneros. A mãe tinha a função específica de cuidar da prole e do lar enquanto o pai encarnava o papel de provedor. A autoridade nessa família ficava a cargo dos pais e a escola entrava como colaboradora e representante do Estado nessa função.

Já a partir dos anos 1960 surge a “família contemporânea” que “une ao longo de uma duração relativa dois indivíduos em busca de relações íntimas ou de realização sexual” (idem, p. 19).

Para Roudinesco, a transmissão da autoridade neste momento vai se tornando cada vez mais problemática à medida que se proliferam os divórcios e recomposições conjugais. Assim, de uma “autoridade autoritária” de outrora vivida nas famílias tradicionais, viveríamos em uma família mutilada, em que a figura de autoridade se mostra muitas vezes ausente.

A figura paterna esteve presente e exaltada nas famílias tradicional e moderna como aquela que carregava e prolongava, através do nome, aquilo que seria também levado por seus descendentes para as gerações futuras: a lembrança de seus ancestrais. O pai era a imagem da tradição, a lembrança dos ancestrais que trazia consigo a autoridade que regia a família.

A relação entre homem e mulher, tanto na sociedade tradicional como na moderna, era assimétrica na medida em que cabia ao homem o sustento, as tomadas de decisão na família, um lugar de destaque no espaço público, ao passo que à mulher cabia a vida no espaço privado do lar, o cuidado da casa e das crianças. Isso sem contar a questão da sexualidade que legava à mulher um lugar de passividade e impossibilidade de prazer, enquanto para o homem sobravam todos os direitos sobre a esposa, inclusive os sexuais. Além disso, até certa época, não se acreditava que a mulher tivesse uma participação ativa na geração dos filhos, nem que transmitisse a eles qualquer herança genética. Não se considerava que a mulher tivesse qualquer participação na concepção cabendo esse papel totalmente ao homem. A mulher

funcionava como receptáculo da “potência paterna”, essa sim, fonte de reprodução. O homem era o genitor e responsável por toda a transmissão biológica para seus filhos.

No período medieval, principalmente, a família deveria perpetuar a soberania masculina do pai de modo a evitar que se instaurasse um paradigma feminino na sociedade. A feitiçaria, por exemplo, era considerada como uma manifestação desmedida de comportamentos femininos que desafiavam a autoridade paterna. Assim, a mulher que ousasse se expressar em sua singularidade feminina, mostrando desejos e insinuações sexuais – mesmo que para seu marido – era considerada como uma ameaça.

O padrão paterno de autoridade na família seguiu intacto e constante até o século XX, como nos mostra Roudinesco (2003). Foi durante o século XX que os movimentos de mulheres em favor da emancipação feminina bem como novos estudos – principalmente da psicanálise sobre a função materna nas famílias e na constituição dos sujeitos – trouxeram aquilo que Roudinesco chamou de “irrupção do feminino”. Estudos psicanalíticos sobre a constituição subjetiva baseada numa série de processos inconscientes de identificação e amor pelo pai e pela mãe trouxeram para essa última um destaque antes inexistente. “[...] o tema do advento de uma possível feminilização do corpo social já é motivo de um debate sobre a origem da família” (idem, p. 35).

A mãe se torna importante na fecundação, na transmissão de características genéticas bem como na constituição simbólica da criança. Além disso, o papel feminino na família burguesa assumiu um lugar de destaque junto à autoridade do pai. Mesmo com a subordinação vivida pela mulher na família moderna, a maternidade ganhava destaque na medida em que poderia ser uma forma de controle da sexualidade feminina.

Aos poucos as mulheres começaram a tomar as “rédeas” de suas vidas e de sua condição feminina uma vez que passaram a poder controlar a natalidade e a decidir formas de obter prazer na relação sexual. Some-se a isso o fato de que a luta pela sua inserção no mercado de trabalho aproximou a mulher de um perfil tradicionalmente exercido pelo homem-provedor, o que a libertou também de uma dependência financeira de seus companheiros.

Foi logo depois da Segunda Guerra Mundial que as técnicas de regulação dos nascimentos substituíram progressivamente o *coitus interruptus* e o uso de preservativos masculinos. Seja com a ajuda do planejamento familiar ou recorrendo às diferentes técnicas destinadas a impedir a fecundação [...] as mulheres conquistaram, ao preço de lutas difíceis, direitos e poderes que lhes permitiram não apenas reduzir a dominação masculina, mas inverter seu curso. Seus corpos se

modificaram juntamente com seus gostos e aspirações. (ROUDINESCO, 2003, p. 150-151)

Ao mesmo tempo em que a mulher assumia um novo lugar na sociedade e na família, exigindo igualdade de condições com o homem, as famílias vão se modificando e junto delas também os papéis de pai e mãe.

A “família contemporânea” se pauta em uma busca por satisfação sexual e realização afetiva tanto por parte do homem como da mulher e essa nova forma de olhar para as uniões trouxe consigo também uma maior incidência de dissoluções de casamento e consequentes rearranjos familiares.

O casamento vem perdendo sua força simbólica uma vez que não pode mais ser considerado como indissolúvel, mas sim como um “contrato mais ou menos duradouro entre duas pessoas”. Roudinesco traz o conceito de “família recomposta” para designar a família contemporânea que se pretendeu “frágil, neurótica, consciente de sua desordem, mas preocupada em recriar entre os homens e as mulheres um equilíbrio que não podia ser proporcionado pela vida social.” (p. 153).

Educados por dois pais e duas mães e convivendo com irmãos e meio-irmãos, os filhos não têm mais como referência de autoridade o pai ou a mãe. De uma forma geral, essa autoridade se encontra diluída ou ausente. A família não mais se pauta em uma autoridade e hierarquia verticalizada como nas famílias moderna e tradicional. Por outro lado, se encontra organizada num eixo “horizontal e múltiplo, inventada pelo individualismo moderno e logo dissecada pelo discurso dos especialistas” (idem p. 155).

Isso significa dizer que, à medida que vivemos um declínio da função do Pai, também percebemos uma intensificação das relações mais horizontalizadas entre os irmãos de diversas reorganizações da família.

Christopher Lash (1991) também se dedicou a escrever sobre as mudanças vividas pela família na sociedade contemporânea, mais especificamente a família burguesa norte-americana. Embora seja um recorte que não pode ser generalizado para toda e qualquer família, visto que estaríamos deixando de lado as diferenças geográficas, culturais e históricas, nos ajuda a pensar no sujeito contemporâneo – principalmente o sujeito contemporâneo ocidental. Ele também colabora para nossas análises sobre a produção de subjetividade intimista que tem sido característica da era contemporânea e sobre a crise da autoridade ligada à hierarquia.

Lash (1991) faz um retrospecto da história também apontando para a ascensão da burguesia e do capitalismo como um marco na constituição subjetiva dos indivíduos.

O espaço privado da família foi imposto à sociedade como local de resguardo da moralidade, aí incluindo desde as formas “corretas” de higiene do corpo como os bons costumes e a higiene da mente. Como um auxiliar neste novo olhar sobre a vida surge a medicina higienista como grande contribuinte para esse “voltar-se para a intimidade do lar” e, a partir daí, constrói-se uma moralidade condizente com os novos tempos. Neste projeto de saúde, a escola também entrou como partícipe da prevenção. A casa passou a ser o espaço de convívio com os familiares e lugar de uma educação doméstica específica voltada para as rotinas de cuidado, higiene, descanso e alimentação. Já a escola entrava em cena para complementar a educação do lar. Este estabelecimento passou a existir como meio de favorecer a constituição de um processo de formação a longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados para a nova ordem social, política, econômica e científica.⁸

Escola e família trabalhavam em conjunto para que meninos e meninas estivessem a salvo dos males do mundo público e se desenvolvessem num âmbito de relações mais intimizadas e protegidas no espaço privado. Os pais e professores eram os representantes legítimos da autoridade privada – a hierarquia entre as gerações seria a salvaguarda da moral, da higiene e da saúde de crianças e jovens. Contudo, o poder que a medicina e seus representantes adquiriram vieram paulatinamente enfraquecendo a autoridade de pais e professores.

Segundo Costa (2004), a intervenção da política de saúde nos meios burgueses e também populares teve consequências que, se não se mostraram imediatamente, estão se deixando aparecer na contemporaneidade. Essas consequências estariam ligadas, em primeiro lugar, a um impasse vivido pelas próprias famílias que, perdendo seus antigos valores, não conseguiram construir nada que pudesse substituí-los. As famílias estariam “desestruturadas”⁹ (ou sem *as normas* modernas) – afrouxamento dos laços conjugais, enfraquecimento da autoridade paterna, emancipação da mulher, conservadorismo do homem, repressão à infância, rebeldia da adolescência, ausência de amor para com as crianças etc. – por terem seguido à risca as normas de saúde e disciplina que lhes foram impostas.

⁸ 500 anos da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

⁹ O termo “Famílias desestruturadas” aparece aqui como uma tendência de avaliação da família contemporânea por critérios ligados ao senso comum. (Ver introdução de Costa, J.F. *Ordem médica e norma familiar*)

Isso quer dizer que a higiene pautada em uma política de regulação social da Modernidade provocou tal repressão dos costumes que não pôde se sustentar por muito tempo. Ao contrário, provocou, a médio e longo prazo, reações completamente opostas ao que pregava. Além disso, colocou as famílias em um regime de tutela do qual ela não pôde encontrar meios de sair. Despotencializada em seu saber e suas formas de conduzir a educação dos filhos e o bem-estar de seus membros, a família passou a recorrer aos saberes dos especialistas e, sem eles, não sabe como agir: “Na família burguesa os pais jamais estão seguros do que sentem ou fazem com suas crianças. Nunca sabem se estão agindo certo ou errado. Os especialistas estão sempre ao lado revelando os excessos e deficiências do amor paterno e materno” (Idem, p. 15).

Stearns (2006) aponta para algumas características importantes das sociedades ocidentais no século XX que nos ajudam a pensar nessa mudança das expressões de autoridade no contemporâneo.

As novas composições familiares advindas do divórcio e da maior liberdade sexual difundiram modelos de família diferentes daquele padrão tradicional burguês (pai-mãe e filhos) Por conseguinte, as antigas referências maternas e paternas se multiplicaram entre madrastas, padrastos e irmãos de outras uniões. A referência tradicional vinha, portanto, se modificando.

A segunda característica das sociedades ocidentais no século XX trazida por Stearns refere-se à reconsideração a respeito da disciplina infantil. Com o aval dos especialistas da infância, os pais passaram a reconsiderar velhos padrões de educação das crianças. Com a ascensão das pesquisas científicas, principalmente na área de psicologia sobre o comportamento infantil e formação da personalidade, os castigos físicos, antes considerados eficazes na educação das crianças, passaram a ser abominados. Pautados nessas novas ideias, os Estados passaram a criar leis que proibiam as punições físicas dirigidas às crianças como forma de correção de comportamento: “A Inglaterra e uma série de estados americanos (não todos) tornaram crime a punição física nas escolas por volta de 1980. Países escandinavos chegaram mesmo a banir as surras em casa.” (STEARNS, 2006, p. 161).

A violência contra as crianças não foi extinta, mas, segundo o autor, declinou seguramente e, principalmente fez mudar a postura da sociedade sobre a educação delas de uma forma geral. Aqui no Brasil, com a criação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, a violência contra os “menores”, se está longe de ser abolida, ao menos passou a ser mais visível e condenável aos olhos da sociedade civil e do poder público. Com seus 18

anos de existência, podemos dizer que o ECA atingiu sua maioria ainda sob o alvo de muitas críticas por conta de sua pouca eficácia. Contudo, temos de constatar que esse é um documento absolutamente necessário para legislar sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes. Ainda por cima, sendo um documento fruto de muitas lutas por parte de movimentos sociais, organizações não governamentais e sociedade civil, precisa ser valorizado e cobrado para que faça cumprir aquilo para o qual se propõe.

A reconsideração em relação às práticas disciplinares se, por um lado, trouxe à tona a discussão sobre os direitos da criança e as formas mais adequadas de lidarmos com ela – o que foi uma grande conquista dos direitos humanos –, por outro, tem provocado nos pais uma sensação de não saber como lidar com seus filhos. O crescente movimento de aconselhamento para pais tem suscitado neles a sensação de que suas crenças na educação das crianças são falhas e passam a levar mais em consideração o que leem em manuais e revistas especializadas.

A autoridade adulta vem sofrendo assim um declínio que, atualmente, é bastante visível quando trabalhamos com famílias e crianças em escolas e também nos consultórios. Os pais parecem necessitar o tempo todo que se diga a eles como agir nas mais variadas situações cotidianas com suas crianças.

O declínio da autoridade foi analisado por Lash (1991) quando se referia aos ensinamentos ligados à medicina higienista e que, mais tarde, se dividiram por áreas específicas, como a pediatria e a psicologia, por exemplo. O autor chega a falar sobre uma “religião da saúde” (p. 217) como um movimento que pregava o esclarecimento contra os saberes não científicos. Novos valores surgem daí e claramente se configura uma relação de autoridade da medicina, primeiramente com as famílias burguesas e, depois, com as de classes pobres. Só o saber médico-científico poderia proteger e salvar os sujeitos dos riscos da promiscuidade, da ignorância e dos vícios.

Costa, Stearns e Lash mostram a total dependência que começou a existir entre os adultos e as orientações e conselhos externos. A confiança que havia antes nos próprios métodos educativos e na forma singular que cada família encontrava para criar seus filhos fica enfraquecida. “O conselho vindo de fora, porém enfraquece a já vacilante confiança que os pais depositam em seu próprio julgamento.” (Lash, p. 220).

Assim, a autoridade do adulto se dilui em meio às orientações que vêm de fora ao mesmo tempo em que os castigos físicos vão sendo abolidos. A importância exagerada dada

às técnicas de criação de filhos também aumentou a responsabilidade dos pais pelo fracasso de sua educação e também diminuiu a responsabilidade pelo seu cuidado integral. Com os estabelecimentos de ensino e os especialistas que substituem a família na educação das crianças esta passou a não encontrar espaço para atuar ou simplesmente se eximiu desta função.

Pela tese de Lash (1991) teriam surgido daí ideologias permissivas, segundo as quais as figuras de autoridade perderam seu lugar e foram substituídas pelo grupo de pares de jovens e crianças. Pautados em um modelo familiar construído simbolicamente no grupo, as crianças teriam um parâmetro para definir o que é ser pai, mãe e professor e assim fazer sua comparação. Quando os jovens mostram aos pais (ou aos professores) que eles não se enquadram neste modelo, sua autoridade tende a se enfraquecer causando embaraço por parte dos adultos que não sabem mais o que fazer.

Junte-se a isso o fato de que, em tempos de intimismo e da valorização das características pessoais, tanto os jovens como os adultos “podem” – mesmo que só potencialmente – se fazer obedecer e ter direito ao lugar de mando. Explicando melhor, quando pensamos que há até bem pouco tempo seria inadmissível que uma criança ou adolescente enfrentasse a autoridade de um pai ou professor – levantasse a voz, desobedecesse terminantemente suas ordens, tivesse atitudes agressivas etc. –, vemos que algo tem mudado nas relações entre sujeitos de gerações diferentes. Também quando observamos que muitas crianças passam a maior parte do dia diante da televisão ou em companhia apenas de outras crianças, constitui-se aí uma representação de um adulto ausente e, portanto, fraco e permissivo. A criança passou assim a ter a noção ou a intuir que já não está impossibilitada de se destacar em uma relação com pessoas de gerações mais velhas, e, “aproveita” a falta de referências que começa a atingir seus pais e professores.

Entretanto, diríamos, mais uma vez, que essa manifestação juvenil está longe de representar uma forma visivelmente aceita como expressão legítima diante dos adultos e da sociedade de uma forma geral. Além disso, é importante lembrar que destituir o adulto de seu lugar de responsabilidade de apresentar o mundo àqueles que vieram depois deles não é o que se espera. Queremos dizer que talvez possamos olhar para esse modo de comportamento da criança como forma de fazê-la se aproximar de um diálogo com os adultos, sem que, no entanto, seus alteres se destituam da responsabilidade de representantes de um direito de agir e tomar decisões. E ainda, como vimos, a autoridade paterna e materna é algo que se constitui

como um dispositivo de constituição do sujeito. É a lei primordial que não pode deixar de existir para a formação subjetiva da criança.

Lash (1991) acredita que as gerações mais novas conseguem perceber – mesmo que de forma inconsciente – as dúvidas dos adultos em relação àquilo que sabem sobre a vida, àquilo que podem ensinar a eles, à sua posição de autoridade. Em consequência, os adultos se excluem da responsabilidade de dar as bordas, os limites das ações que deveriam ser cumpridos por todos, não só pelas crianças.

Outro ponto destacado pelo autor é que houve neste processo de ruptura da autoridade adulta uma separação entre afeto e autoridade. Baseados em saberes dos especialistas e considerando não mais terem certeza da forma como educar seus filhos, os pais passaram a delegar a outras agências a responsabilidade de educar. Com isso, considerava-se que o afeto ficaria restrito às relações no lar e a autoridade seria função das escolas e outros estabelecimentos educativos.¹⁰

Isso quer dizer que a família passou a tomar para si apenas a responsabilidade de suprir as necessidades afetivas dos filhos enquanto a autoridade ficou a cargo de outras instituições. Neste caso, afeto e autoridade acabam por se tornar atitudes antagônicas, como se a autoridade não pudesse acontecer junto com o afeto e vice-versa.

Desta situação podemos inferir alguns comentários. O primeiro é que uma consequência desta separação seria o entendimento de que “ter autoridade” ou “dar limites” é algo que faz com que os adultos se tornem pouco afetuosos com seus filhos ou alunos. Outra consequência, talvez mais imediata e que aqui nos interessa, é a delegação, principalmente para a escola, da função de educar as crianças nas coisas mais primárias como: o reconhecimento das figuras representantes da lei, o respeito e a valorização do outro, enfim, as regras básicas para uma convivência em sociedade.

Essa é uma queixa bastante comum entre os professores: de que as famílias têm transferido muitas atribuições para a escola e deixado de se responsabilizar pelas suas próprias tarefas de educar. Além disso, essa ruptura entre afeto e disciplina, apontada por Lash (1991) no interior das famílias de classe média dos Estados Unidos, também poderia ter tido um reflexo na escola, lugar em que a relação professor-aluno se tornou difícil, desgastada e conflituosa. Em uma palavra, o professor também acabou por se colocar em uma posição na

¹⁰ Lash dá o exemplo dos kibutz que têm a função de disciplinar as crianças judias ao passo que a família se constitui apenas como um cenário afetivo.

qual a afeição parece não combinar com autoridade. Assim, no confronto com as crianças, ora se mostram sem referências de autoridade, perdendo sua própria orientação, ora aparecem como protagonistas de atitudes coercitivas.

Crianças e adultos parecem não saber como estabelecer as medidas entre o exercício de suas ações. Nos chama a atenção que, se por um lado a liberdade “exigida” pelas crianças tem se manifestado de forma desregulada ou desmedida – o que acaba aparecendo sob a forma de desrespeito ou situações de afrontamento ao adulto –, por outro, a autoridade do adulto não tem encontrado bases nas quais se sustentar, ou, quando surge, se manifesta sob atitudes autoritárias e antidemocráticas. O declínio da lei das relações privadas se junta a uma série de transformações sociais que também produzem subjetividades bem diferentes daquelas de décadas atrás.

Numa linguagem psicanalítica, as crianças que antes chegavam às escolas já inseridas no *socius*, ou seja, marcadas pela interdição paterna, por uma Lei primeira que as marcava como sujeitos sociais, parecem hoje carecer dessa interdição. Estaríamos vivendo uma fragilidade na interdição. É Lacan (1992) que nos fala sobre isso a partir do Seminário 17, ao constatar que a noção de interdição ou função paterna precisava ser revisitada e, para isso, seria preciso utilizar novas lentes que se adaptassem à época contemporânea. Assim reformulou conceitos abordados em seus primeiros seminários. Como vimos, nem as famílias se compõem como no início do século passado nem a sociedade é a mesma, logo, a função paterna estaria em declínio.

De acordo com uma leitura lacaniana, as dificuldades atuais decorreriam do declínio da chamada “função paterna” considerada, nos primórdios da psicanálise, necessária à Educação[...] além das novas formas de laço familiar imprimirem uma lógica própria aos laços de parentesco, a lei paterna não legisla sobre o gozo da mãe com a mesma força edípica paradigmática da sociedade moderna. (COHEN, R., 2006, p. 62)

Lacan precisou revisar seus quatro discursos (mestre, histórica, universidade e analista) e pensar em um quinto: o discurso capitalista, tendo em vista que, na contemporaneidade, o capitalismo marca as formas de ser dos sujeitos de maneira hegemônica.

Segundo ele, na sociedade atual, até mesmo a ideia de transgressão teria perdido seu sentido, uma vez que a lei não representa mais algo que deva ser valorizado. No Seminário 17 apontava para as diferenças nas interdições (nome do pai sobre desejo da mãe) sobre as quais falava em seminários anteriores. No fim de suas obras, imerso num mundo que de moderno

passava a contemporâneo (difusão da informação, mudanças políticas, avanços tecnológicos etc.), via as diferenças nas funções discursivas constituidoras do sujeito.

Considerando que devemos “alcançar em nosso horizonte a subjetividade de nossa época”, Lacan apontava para o fato de que as estruturas inconscientes também são moldadas pela lógica do momento em que estamos vivendo. Sendo assim, não poderia desprezar o fato de que a sociedade capitalista vinha se constituindo tendo como base o poder econômico. O discurso capitalista seria então o mais novo discurso do mestre – aquele que diz o que todos devem fazer e saber.

Os sujeitos na sociedade capitalista são dependentes das promessas de completude que o consumo traz. Em uma palavra, todos nós passamos a viver em função de uma promessa de gozo completo.

No capitalismo é forjada uma igualdade entre as pessoas que, ao contrário de ter uma conotação positiva, coloca o consumo no centro das ações humanas. Ou seja, se todos podem consumir – obter bens, comprar coisas, ideias e formas de ser e sentir –, todos se encontram num mesmo plano.

O valor econômico produzido pelo modo de produção capitalista procura igualar as pessoas (crianças, jovens e adultos) como consumidoras em potencial. Mas essa igualdade de possibilidades de competir e de consumir seria uma falsa igualdade. Pois, no fim das contas, só quem tem dinheiro seria ouvido em suas solicitações e estaria na dianteira das decisões políticas participando efetivamente do cenário social e político.

O capitalismo, igualando a todos pelo consumo, acaba por destruir algumas diferenças entre os sujeitos que deveriam ser preservadas. A maior delas é a que dá aos adultos a responsabilidade de apresentar o mundo àqueles que vieram depois. Ou seja, ainda falando pela perspectiva da psicanálise, seria dever dos adultos introduzirem na cultura os “recém-chegados” ao mundo pela via da interdição, do corte, enfim, da possibilidade de as crianças se constituírem como sujeitos singulares. Essa assimetria necessária estaria sendo perversamente destruída, nos dias atuais, pelo viés do consumo.

Pois, se todos podem hoje usufruir dos objetos e pessoas (que entram também no lugar de objetos consumíveis), então, adultos e crianças no lugar de consumidores perdem, entre si, as diferenças que antes os distinguiam. Exemplos desta nova relação não faltam: pais amigos dos filhos e professores companheiros de seus alunos configuram uma nova expressão dessa relação. Ao contrário de ser uma possibilidade de aproximação entre sujeitos diferentes para

melhorar a relação entre eles (talvez rompendo com uma relação de autoritarismo), acaba por anular uma assimetria necessária, ou seja, o lugar da tradição e da autoridade legítima que as gerações mais velhas representavam.

Rompendo com esses fios que ligavam as crianças aos adultos, todos passam a ser submetidos a uma mesma lei: a lei do capital.

Segundo Lacan, o discurso capitalista não faz girar o círculo da falta – aquilo que promete algo que não temos –, o motor da própria vida. O discurso capitalista promete para todos tamponar nossas faltas e isso é o que ele chamou de *gozo completo*. Ficando presos ao gozo, sem espaço para que a falta movimente a vida, todos estaríamos constantemente à deriva, posto que essa é uma promessa falsa. Nunca teremos todos os nossos desejos realizados, e é bom que isso não aconteça! Sem interditar a criança em seus desejos, a lei paterna se torna ineficaz nos dias de hoje e, pode-se dizer que o “fio de autoridade” que ligava crianças e adultos se encontra corroído.

Na escola, sentimos os efeitos dessa ruptura com a autoridade paterna a partir das queixas das educadoras que enfrentam, hoje, um desafio grande com suas crianças: o de ensinar as mínimas regras de convívio que “deveriam vir de casa”. Segundo as professoras de nossa pesquisa, questões “de comportamento”, aprendizado de regras básicas, enfim, “essas questões deveriam ser resolvidas em primeira instância (a família).”¹¹

A escola hoje estaria sobrecarregada e exercendo papéis que antes não eram delegados a ela. Veremos a seguir que, além das mudanças nas formações familiares e do enfraquecimento da lei paterna, outros fenômenos sociais, econômicos e políticos têm contribuído para que a criança se posicione de maneira diversa diante de seus professores, tanto no que se refere a sua posição de autoridade como a sua postura diante do ato de aprender.

A CRISE DE AUTORIDADE E SEUS EFEITOS NA ESCOLA

Lembrando Arendt, a autoridade legítima – aquela que servia para ordenar as relações, proteger e orientar aqueles que ainda não conheciam as regras de um grupo ou sociedade – foi sendo tomada como sinônimo de violência a partir dos exemplos históricos vividos durante muitos séculos. Produziu-se, assim, uma forma de olhar para a autoridade como algo negativo

¹¹ Fala da professora 3, da Unidade Municipal de Educação Infantil 4, participante de nossa pesquisa.

e que deveria ser abolido de qualquer relação – fosse do governo para com o povo ou entre as pessoas.

Para a autora, mudanças ocorridas na forma de ensinar as crianças também corroboraram para a desvalorização da posição do professor como representante de uma autoridade legítima na relação com o aluno. O fato de teorias modernas (início do século XX) da psicologia e da pedagogia terem colocado a criança no centro do processo educativo teria feito com que os educadores perdessem seu lugar de autoridade e de guardiões de um saber específico que deve ser transmitido às crianças. Não concordamos com ela quando afirma que a escola tenha de se manter intacta em seus princípios e deixar de acompanhar as mudanças da sociedade – deixando de olhar para essa nova criança com o olhar da nossa época –, mas acreditamos, como Arendt, que esse deslocamento do foco da educação do professor para o aluno não colaborou muito com melhorias no processo educativo.

Na tentativa de olhar para a criança como sujeito ativo do processo educacional (o que foi um grande avanço na história da pedagogia) tiramos do professor seu lugar de também atuar no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, de forma errônea, passamos a entender que, para a criança se tornar mais ativa, o professor deveria se destituir de uma posição legítima dentro da escola: a posição de mediar a construção do conhecimento.

Talvez Arendt já pressentisse que, no apogeu da contemporaneidade, o efeito dessas mudanças seria desastroso: professores totalmente destituídos de seu lugar na relação educativa e uma desvalorização completa da ação de ensinar. Ou, o que é pior, professores se “agarrando com todas as forças” a posturas ainda bastante coercitivas perante seus alunos de forma a não perder o controle do processo educativo.

Como diz a expressão “o bebê foi jogado fora junto com a água do banho”, ou seja, no intuito de melhorar a relação de aprendizagem no processo educativo, perdemos o que a educação trazia de positivo – introduzir a criança no mundo adulto dando a ela segurança para se posicionar nele – e deixamos de ganhar aquilo que era o objetivo dessas mudanças – a possibilidade de construção de uma relação de alteridade entre crianças e adultos pautada na valorização dos saberes de ambos.

Além dessas mudanças apontadas por Arendt, percebemos que, também pelo viés da tecnologia e da informação e do consumo, as crianças acabam encontrando caminhos para se destacar diante dos representantes de gerações mais velhas.

A psicologia do desenvolvimento, antes aliada dos adultos num projeto moderno de infância, colocava as crianças em uma posição de “pequenos aprendizes” – que deveriam ser preparados para participar futuramente do processo produtivo –, hoje, essa perspectiva de olhar para o infantil sofreu duas principais transformações que colaboraram para essa quebra nas relações de aprendizado das crianças com os adultos.

Em primeiro lugar, grande é o número de crianças que, mesmo com pouca idade, precisam trabalhar para sustentar a família, elas não apontam mais para um futuro de produção, mas já vivem nesse processo produtivo. Em segundo lugar, os meios de comunicação e a informatização da sociedade têm estabelecido formas novas de ensinar, nas quais, nem sempre (ou quase nunca) os adultos estão presentes. Parece-nos, com esses exemplos, que as crianças estão sozinhas, ora desempenhando uma função produtiva para auxiliar na renda doméstica, ora aprendendo como podem, através da televisão ou do computador. O adulto se mostra ausente nos momentos em que deveria estar a postos para orientar a criança em relação às suas dúvidas sobre um mundo que pouco conhece.

A noção moderna de infância tutelada e dependente do adulto para sua proteção e educação se confronta com outra noção: a de uma criança desamparada que acaba muitas vezes tendo somente a televisão e outros meios de comunicação como veículos principais de transmissão de conhecimento em suas vidas. Hoje, dizemos que as crianças e jovens aprendem mais (ou até preferem aprender!) sozinhos – mediados pela televisão e outros aparelhos eletrônicos, como computadores e jogos virtuais – do que por intermédio dos adultos. A mídia se apresenta, em análises contemporâneas, como protagonista nas relações de aprendizagem das crianças e, tantas vezes, como principal companheira da infância, principalmente a urbana.

Junto ao poder midiático vemos o consumo (ou um potencial de consumo) como mais um dado que deve ser levado em conta para pensarmos a produção de subjetividade da criança e nas novas manifestações do infantil. Numa sociedade em que o poder econômico ganhou destaque e as esferas da comunicação, propaganda e moda se colocam à frente da produção, é o consumo que aparece como motor social. Consumir coisas e modos de expressão, pensar e sentir é o que nos move atualmente. Não é difícil compreender também que, a reboque do consumo, a descartabilidade surge também como mais um valor. Consumir muito e se desfazer facilmente das coisas são ações que têm feito parte de uma engrenagem de produção de subjetividades que nos coloca em uma nova temporalidade – a do aqui e agora.

Segundo Castro (1999), uma consequência dos efeitos dessa união entre mídia, informação, consumo e obsolescência é a tendência a se valorizar cada vez mais aquilo que representa o novo, em detrimento do “velho” e da tradição. “[...] a cultura do consumo promove, ideologicamente a cultura da obsolescência, a cultura da renovação pela renovação”(p. 58).

Isso aponta para a tendência contemporânea em considerar que aquilo que é mais novo é sempre melhor, sem que haja uma reflexão crítica sobre aquilo que se privilegia e aquilo que é descartado.

Se, por um lado, a sociedade do potencial consumo deu às crianças possibilidades de aparecer diante dos adultos – mesmo que como consumidoras em potencial –, também, por outro, criou uma relação perversa com aquilo que representa o passado e a tradição. Dentro da perspectiva do consumo, crianças e adultos podem ter o mesmo status – o que rompe com a hegemonia do critério evolucionista das gerações –, mas também retira das gerações mais velhas sua importância por guardar os conhecimentos acumulados da história.

É Stearns (2006, p. 162) quem nos fala que, pelo fato de hoje serem consumidoras, as crianças desencadeiam algumas questões relativas a fontes de autoridade e controle. As suas exigências constantes por consumir transformam, por vezes, os adultos em verdadeiros escravos dos caprichos infantis. “Ter e querer coisas tornou-se parte central da vida das crianças” (p. 162).

Esse querer constante tem colocado as crianças (e adultos também!) em um lugar de eternos insatisfeitos. A mídia e a possibilidade de consumir podem ser encaradas como auxiliares para essa nova visão do infantil como tendo possibilidades de estar mais presente num mundo dominado pelos adultos. Em contrapartida, o próprio caráter imediatista e instantâneo que a tecnologia, informação e consumo trazem produzem sujeitos cada vez mais interessados nos prazeres imediatos, nas trocas constantes de objetos e emoções e assim desmotivadas para uma construção reflexiva dos saberes e da própria existência. O prazer de ensinar e o prazer de aprender com o outro acabam por se diluir em um prazer efêmero que vem através da televisão e do consumo.

A escola, junto com a família, vem se desgarrando das redes simbólicas que a sustentavam. Ou seja, aprender-com-o-professor, que antes era um processo envolto em significados – tradição, experiência, conhecimento, sabedoria: todos ligados à noção de preservação de um passado comum –, no contemporâneo, torna-se algo desvalorizado. Dito de

outra forma, a figura do professor não tem mais o aparato simbólico que mantinha sua autoridade diante das crianças. Sem essa rede simbólica, o professor se encontra desamparado e precisa “dar conta” sozinho de uma tarefa que antes tinha respaldo no social.

Como aponta Kupfer (1999), vivemos no mundo contemporâneo a falência da figura do mestre (antes encarnada pelos pais e professores), uma vez que lhe falta uma rede de sustentação simbólica. Isso quer dizer que, antes, a autoridade do professor não emanava apenas de sua própria figura e capacidade de motivar e seduzir os alunos para a aprendizagem, mas era garantida por uma tradição e uma série de valores e crenças que giravam em torno do “ser educador”: “[...] uma rede discursiva formada pelos dizeres do conjunto da sociedade – os pais e os representantes sociais autorizados a avaliar ou não os valores em circulação” (Idem, p. 91).

Os professores estavam amparados e sua função estava automaticamente valorizada e reforçada pelo que se pensava socialmente sobre eles. Não era preciso grandes esforços para, por exemplo, mostrar às crianças que os educadores eram representantes de um lugar de organização da classe e de fazer respeitar as regras de convivência.

Por outro lado, hoje é necessário que os mestres invoquem essa rede simbólica a todo momento para que, em primeiro lugar, seus alunos e também a sociedade os enxerguem como figuras fundamentais para a educação das crianças. O contemporâneo teria fraturado a tradição que se encontra desvalorizada em tempos de internet, globalização e busca desenfreada pela juventude.

Como vimos nos argumentos desta tese, tudo o que se aproxima das noções de tradição, de antigo, de conhecimento acumulado tem sido desconsiderado em nome daquilo que representa o novo. Assim, o professor acaba ficando sozinho e exposto em sua frustração e impotência diante da falta de valorização social que sua figura de representante e propagador de um conhecimento acumulado e de uma tradição tem nos dias de hoje.

Desvalorizado pelos próprios alunos e pela sociedade, de uma forma geral, tenta, a duras penas, ocupar um lugar onde o conhecimento e a autoridade legítima possam garantir o exercício de sua profissão. Os salários aviltantes também contribuem para que os educadores caiam dessa corda bamba sem as redes simbólicas que os protegiam.

Calligaris (1994) reforça o fato de que ganhar pouco é um indício da desvalorização profissional do professor e contribui para sua despotencialização e desmerecimento. A pouca importância que se dá ao professor, hoje, faz com que se percam as crenças naquilo que ele

diz e conseqüentemente naquilo que ensina às crianças. “Importa muito mais que os professores, em que se espera que as crianças acreditem, não sejam a imagem social da privação” (p. 30).

Com o trabalho de campo, pudemos recolher alguns relatos das professoras que revelam o quanto se sentem desacreditadas pelos seus alunos e como “mostrar o contracheque” em manifestações públicas e greves as expôs em seu estado de degradação social e econômica.

Essa triste constatação parece paralisar o professor em seu movimento em direção a ações possíveis na escola, ou colocá-lo diante da tentação de recuperar a autoridade de mestre todo-poderoso que tinha antes.

Mais uma vez destacamos que nem uma nem outra situação é esperada e resulta em soluções apropriadas, como constatamos na atual situação educacional. O que é certo é que a escola de hoje, e por conseguinte, o professor, estão sendo convocados a assumir novas responsabilidades diante das quais devem se posicionar.

A escola, esse lugar tradicionalmente construído para a socialização do conhecimento e para o aprender junto com o outro-adulto e o outro-criança, vem mudando de configuração ou está colocada num outro lugar. A instituição escolar é chamada a dar conta de situações antes inesperadas. Além da transmissão de conhecimentos deve se responsabilizar também por outros ensinamentos, como as regras básicas de convivência, por exemplo. A escola tem se tornado o lugar onde a criança procura encontrar meios de se constituir subjetivamente, quando não encontra essa possibilidade a partir de suas relações familiares, ou seja, o lugar onde ela, imersa em suas pulsões, busca a estruturação de sua subjetividade. As educadoras acabam por ser investidas desse papel de manejo das pulsões da criança.

No contemporâneo, quando se discute a questão do declínio da Lei, o professor é convocado a assumir uma posição de autoridade ainda maior do que antes, quando seu papel primordial era conduzir a criança pelo universo do saber historicamente acumulado. Assim, o adulto tem perdido esse lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem e tem sido chamado a ocupar o lugar dessa “lei perdida”.

Se a escola tem ganho essa função estrutural da educação, por outro lado, tem perdido espaço na transmissão do conhecimento, pois disputa com a mídia e com outros veículos de transmissão de informações a função de ensinar. Assim, a autoridade dos professores e da escola se desloca para outras instâncias – talvez para sujeitos da mesma idade, para a

televisão, para a propaganda e o consumo ou até para nenhum lugar ou pessoa. A consequência disso é uma simetria destrutiva das relações entre adultos e crianças que promove uma pseudoigualdade pela via do consumo e da expectativa do gozo. “Na cultura de consumo, criança e adulto disputam – como iguais – seu lugar ao sol pelo quinhão de benesses e prazer a que sentem ter, cada um, direito” (CASTRO, 1999, p. 70).

Como discutimos há pouco sobre o processo de intimização, a aproximação entre adultos e crianças, ao contrário de se configurar como um processo de valorização das diferenças e da democratização das relações, tem aparecido como um processo competitivo em que cada qual quer possuir mais, saber mais e ter mais prazer do que o outro. Pode-se dizer que hoje vivemos a lei do egoísmo e do “cada um por si”. O que importa no contemporâneo é o aqui e o agora, no qual o passado não tem mais valor e do futuro não há o que se esperar. Portanto, não se valoriza mais o que o adulto traz como herança de um passado ou como guardião de uma tradição, tampouco a criança como portadora de novidades para o enriquecimento do mundo.

Os adultos do contemporâneo são sujeitos sem referências ou que diante da quebra dos paradigmas e da rede simbólica que os sustentava não conseguem reconstruir suas verdades perdidas. Segundo Lash (1991, p. 227), “O homem moderno enfrenta o mundo sem a proteção de reis, padres ou qualquer outra figura paterna mais ou menos benevolente; mas ele poderia aceitar sua perda se ela o tivesse ajudado a desenvolver seus próprios recursos íntimos”.

Acostumado a se pautar em verdades que eram consideradas eternas, o sujeito contemporâneo precisa “juntar seus cacos” e procurar construir, a partir dos recursos que consegue encontrar, aquilo que pode lhe dar sustentação, mesmo que provisoriamente. Lash encontra no contemporâneo um homem moderno sem “pai” e sem lei, sem algo que o guie na compreensão da própria vida. Um homem que, voltado para si, ao mesmo tempo se tornou autossuficiente e solitário, preso a sua própria intimidade e desprovido das referências que o guiavam até então. Um sujeito que perdeu espaço de atuação no âmbito público passando a restringir suas ações no espaço privado e começou a sofrer com o colapso de uma autoridade que parecia existir para sempre.

Contudo, no que se refere às relações entre adultos e crianças e à crise de autoridade que estamos vivendo, é necessário pensarmos de que formas as decisões serão tomadas nos processos relacionais entre crianças e adultos. Ou seja, alguém há que se posicionar como ocupante de um lugar legítimo de autoridade, para que se construa algo comum.

No espaço da escola estamos diante do desafio de como a educação pode criar modos de construir essa relação de valorização de saberes entre as gerações de forma que uma nova expressão de autoridade conduza as crianças e os adultos para melhor se posicionarem diante das coisas do mundo. Ou seja, no papel de guardiões e transmissores de um saber acumulado (saber cultural, científico, religioso etc.) os adultos devem encontrar maneiras de lidar com essa criança contemporânea, que é representante da novidade e que também pode e deve participar da construção da sociedade.

No capítulo que se segue, trazemos nossa experiência de campo com as professoras de cinco escolas de educação infantil. Durante esse trabalho, realizamos encontros nos quais discutimos questões relativas a seu trabalho juntos às crianças e, de forma especial, como se posicionam diante delas, principalmente em situações de conflito. Nossas provocações foram feitas no intuito de fazê-las pensar sobre de que maneiras lidam com o manejo das tensões, com situações-limite e como estabelecem e/ou fazem valer as regras de convivência em sua sala de aula.

Podemos aqui antecipar que, para além da questão da crise de autoridade na sociedade de uma forma geral e na escola, de modo mais pontual, as educadoras demonstraram a necessidade de falar sobre seu envolvimento com as crianças, as relações de afeto, suas ansiedades e frustrações com o ensino público. Vale destacar o fato de que se consideram desvalorizadas e, muitas vezes, despotencializadas quando se deparam com os problemas que o contemporâneo nos impõe e de como hoje ser professora é uma tarefa dura e complexa.

Em certo sentido, elas confirmaram nossas hipóteses de que o adulto – e nesse caso, o adulto-professor – se encontra num lugar de desmerecimento e desamparo social. Por outro lado, não se mostram (ainda!) vencidas pelo cansaço, mas se apresentam com disposição para produzir espaços/tempos que apontem para algumas saídas possíveis. Enfim, falaram – mesmo que subliminarmente – de como é imperioso que olhemos com carinho para a escola e todas as questões que essa instituição traz e que também é preciso olharmos com cuidado para as relações humanas hoje e, principalmente, para aquelas entre crianças e adultos.

CAPÍTULO 3 – COM OLHOS DE PROFESSORA: AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE NA ESCOLA

3.1 ENTRANDO NO CAMPO

Em julho de 2008, fizemos o primeiro contato com o Núcleo de Pesquisa e Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói (NEST/FME) a fim de solicitar a abertura de campo para a pesquisa. Apresentamos os documentos necessários para a aprovação da proposta conforme solicitado e, como logo obtivemos o aceite, demos início então à escolha das unidades que seriam incluídas no trabalho. É importante dizer que ficamos muito bem impressionados com o cuidado demonstrado pela equipe com as pesquisas que são desenvolvidas na rede. Percebemos que, ao mesmo tempo em que se mostraram abertos para esse tipo trabalho, tiveram também o cuidado em se certificar de que se tratava de uma pesquisa séria e com objetivos bem demarcados. Vale ressaltar que o NEST faz um acompanhamento das pesquisas, primeiramente, se certificando de que todas as escolas escolhidas deram a autorização para o trabalho de campo e, por fim, mantendo contato via e-mail para que o pesquisador informe os caminhos percorridos e, principalmente, quando as escolas e o próprio núcleo terão um retorno dos resultados.

O município de Niterói está dividido em cinco pólos, os quais abrigam um número determinado de escolas de educação infantil e ensino fundamental. cada pólo tem uma ou mais equipes de referência – compostas por pedagogos, especialistas em educação especial, informática, educação infantil – que acompanham as escolas no planejamento, nas Formações Continuadas¹ e em outros momentos necessários. As escolas, por sua vez, contêm a equipe de

¹ As Formações Continuadas acontecem mensalmente e se caracterizam como um dia sem aula (as crianças ficam em casa), para que as professoras possam planejar, fazer os conselhos de classe, montar a proposta pedagógica etc.

articulação pedagógica – formada por pedagogas, supervisoras, coordenadoras e diretora – que está sempre em contato com os membros da equipe de referência da FME. Portanto, pude perceber que todas as escolas são periodicamente visitadas por membros da FME que têm a função de acompanhar tudo o que se passa no dia a dia de cada unidade, encaminhando sugestões para a melhoria do trabalho e colaborando na solução de problemas.

Dessa forma, quando solicitamos a indicação das escolas com as quais trabalharíamos, a responsável pelo NEST sugeriu a escolha de cinco escolas, sendo uma de cada pólo. A princípio, achamos que seria um número muito grande de unidades para a pesquisa, mas logo nos animamos com a ideia de ter um panorama geral de todo o segmento da educação infantil da rede municipal.

A escolha das escolas aconteceu de uma forma muito interessante. Não foi uma escolha aleatória, tampouco foi dada a preferência a escolas-padrão, ou seja, àquelas que são consideradas mais “produtivas” ou que têm um corpo docente mais integrado. A decisão foi tomada durante uma breve reunião com a equipe de referência do setor de Educação Infantil na qual as representantes de cada pólo foram avaliando que unidades se beneficiariam com a pesquisa ou quais grupos de professoras protagonizariam discussões mais promissoras.

É importante lembrar que o NEST redige uma carta de apresentação das pesquisas solicitadas para que as diretoras aprovem ou não sua execução nas unidades. Não há uma obrigatoriedade, ao menos explícita, de que todas as diretoras aceitem os estagiários e pesquisadores encaminhados pela Fundação.

Com os documentos de apresentação em mãos, começamos as visitas a cada uma das escolas. Procuramos estar nas unidades sempre às quartas-feiras, pois é neste dia que as professoras se reúnem para o planejamento semanal e, portanto, se encontram todas juntas com coordenação e direção sem a presença das crianças. Se, por um lado, isso foi um dado positivo, pois podíamos apresentar a proposta de pesquisa ao grupo de educadoras, por outro, tivemos de reservar um pouco mais de tempo para as primeiras visitas e, posteriormente, para os Grupos de Discussão (GDs), pois em todas as unidades o dia e a hora do planejamento eram os mesmos. Assim, durante todo o mês de agosto nos ocupamos em visitar as unidades e marcar as primeiras datas com as equipes de referência de cada escola. Somente no mês de setembro demos início, efetivamente, aos GDs com as educadoras.

Em todas as UMEIs as diretoras e coordenadoras pedagógicas nos receberam muito bem. Logo de início, se mostraram interessadas na pesquisa e dispostas a colaborar

oferecendo dois momentos de suas reuniões pedagógicas ou Formações Continuadas para a discussão do tema. Imediatamente recorriam a suas agendas para encontrarem uma data que pudesse contemplar tanto a demanda da pesquisa quanto seus cronogramas de atividades. Algumas escolas já tinham seus calendários organizados até o fim do ano e foi por conta disso que uma das unidades não pode, infelizmente, aceitar a pesquisa, por estar sem datas livres. A diretora chegou a oferecer um dia em fevereiro, mas, por conta dos prazos da pesquisa, não tivemos como continuar com essa unidade.

Esse foi o único contratempo do trabalho de campo, que, no entanto, foi logo contornado, quando o NEST se mostrou solícito para conseguirmos uma outra escola para substituir a que fora descartada. Avaliamos que a nova escola escolhida deveria pertencer ao mesmo pólo da outra para que a pesquisa continuasse com o propósito inicial de mapear as unidades de educação infantil do município utilizando como *corpus* uma representante de cada pólo. A unidade escolhida, embora não fosse apenas uma escola de educação infantil, mas também de ensino fundamental, possui, em sua maioria, classes de crianças com menos de 6 anos de idade. Ao chegar à escola já no mês de outubro, pensamos que seria quase impossível conseguirmos as datas para os GDs, entretanto, conseguimos com facilidade marcar os dias para as discussões. Com o calendário todo organizado, demos início ao trabalho de campo com as educadoras.

Optamos por não identificarmos as escolas e educadoras durante a análise dos dados para preservarmos a identidade das professoras. Acreditamos que isso seja necessário para evitarmos más interpretações, constrangimentos e julgamentos pessoais por parte de colegas ou superiores. Tomamos essa decisão em respeito aos pontos de vista de cada uma das educadoras participantes e porque nosso objetivo não era fazer uma análise do discurso de cada uma nem classificar suas falas e opiniões como certas ou erradas, mas apenas fazer uma análise ampla sobre o que pensam sobre o tema em questão. Assim, as referências às unidades municipais de educação e às educadoras serão feitas por números.

Para um melhor entendimento dos leitores, abaixo colocamos as identificações das siglas usadas no corpo do texto e após as citações.

FME = Fundação Municipal de Educação

UMEI(s) = Unidade(s) Municipal(is) de Educação Infantil

UE = Unidade de Educação (Ensino Fundamental e Educação Infantil)

GD1 = Grupo de discussão 1

GD2 = Grupo de discussão 2²

3.2 A “CARA” DE CADA ESCOLA: CARACTERIZAÇÕES INSTITUCIONAIS

A ESCOLA 1: UM GRUPO COM SEDE DE DISCUSSÃO

Esta UMEI recebe crianças de 1 a 6 anos e fica situada numa rua tranquila e residencial de um bairro central da cidade de Niterói. Embora próximo ao centro do município, esse local é bastante pacato e a rua quase não tem movimento de carros, o que nos faz lembrar uma cidade do interior. O prédio é bastante antigo e foi construído para abrigar uma creche ligada à Secretaria de Bem-Estar Social na década de 1970, que depois virou creche comunitária³ e, só em 2006, se transformou em Unidade Municipal. Isso quer dizer que só há dois anos a escola recebe recursos materiais, humanos e capacitação profissional condizente com seu status de UMEI.

A diretora está na escola desde a inauguração, assim como apenas uma ou duas professoras. Ela me disse que a rotatividade de professores ali era comum.

A impressão que tivemos foi a de que a diretora estava insatisfeita com o trabalho e extremamente desanimada com as dificuldades que vinha encontrando na administração da escola. Ela falou várias vezes e de diferentes maneiras como se sente desmotivada e nitidamente infeliz com sua função. Para ela, as professoras não estariam tão implicadas no trabalho como deveriam e que seu envolvimento com ele e com as crianças era muito pouco.

O que pudemos ver nos murais espalhados pela escola foram atividades interessantes e criativas: fotos, desenhos, colagens e um ambiente aparentemente agradável. Por outro lado, a estrutura física deixa um pouco a desejar. As salas são estreitas e compridas com ventilação e iluminação precárias. O espaço externo, todo cimentado, tem pouquíssimos brinquedos e nenhuma área verde. A diretora contou que estão construindo uma horta em parceria com uma empresa que funciona nas proximidades.

² No tópico 3, discutiremos mais detalhadamente sobre a metodologia de pesquisa utilizada e falaremos sobre o uso do grupo de discussão como estratégia de investigação.

³ As creches comunitárias no município de Niterói recebem um auxílio financeiro da prefeitura e um acompanhamento por parte da Secretaria de Educação. Entretanto, as professoras não são concursadas, geralmente fazem parte da comunidade na qual se localiza a creche, têm formações diferenciadas e as creches funcionam sob a administração de igrejas ou centros comunitários.

A diretora me apresentou às duas pedagogas da escola e as três se mostraram bem receptivas e marcaram uma reunião com as professoras para que pudéssemos explicar os objetivos do trabalho.

Vale lembrar que nessa escola tivemos três encontros: um primeiro contato para a explanação dos objetivos da pesquisa e mais dois encontros para as discussões propriamente ditas. Outro detalhe que se destacou foi o fato de a equipe de articulação pedagógica ter disponibilizado não apenas dois dias de planejamento semanal – o que corresponderia a dois encontros de 50 minutos a 1 hora, como aconteceu nas outras escolas –, mas dois turnos em dias de Formação Continuada. Isso significou que nessa unidade o tempo de discussão de cada GD passou de duas horas.

Pudemos perceber que, por um lado, a equipe de articulação pedagógica parecia enxergar em nossa pesquisa uma possibilidade de intervenção em um grupo que, para elas, carecia de uma orientação, de um norte para o trabalho com as crianças. Por outro, durante as discussões encontramos um grupo que continha educadoras extremamente participativas e que trouxeram argumentos relevantes para nosso tema, levantando questões muito importantes para o crescimento do grupo e para nossa pesquisa.

Podemos dizer que este grupo parecia sedento por momentos como esses nos quais pudesse falar sobre o que o afligia, expor suas dificuldades e fraquezas assim como suas tentativas por fazer melhor.

A ESCOLA 2: MUITAS FALAS, MUITAS QUEIXAS...

Ao contrário da primeira, a escola 2 já existe no município como UMEI há mais de 15 anos. Localizada em um bairro distante do centro, é uma das poucas unidades infantis da região e, por isso, não funciona como creche (0 a 3 anos), apenas como pré-escola (3 a 6 anos) e em horário parcial. Isso garante um maior atendimento às crianças dos arredores, o que, segundo a diretora, foi a forma de melhor atender à demanda das famílias, embora as crianças menores tenham ficado de fora deste atendimento.

Algumas professoras já estão na escola há bastante tempo, mas nenhuma delas há tanto tempo quanto a diretora, que atua como gestora praticamente desde sua inauguração.

A diretora nos recebeu muito bem e nos contou sobre as conquistas recentes da escola, como a ampliação das salas e a reforma do prédio. Também falou sobre a aproximação com a comunidade, que muito a tem ajudado na conquista de melhorias para a escola. Fez questão de

mostrar tudo o que havia mudado na estrutura do prédio e o que tinha sido mantido, como a grande área externa com brinquedos e árvores.

Mostrou-se uma pessoa animada e satisfeita com sua função de diretora e também com a possibilidade de ceder o tempo do planejamento com as educadoras para as reflexões que a pesquisa poderia trazer ao grupo. Ela mesma fez questão de marcar as datas dos encontros, até porque, nesta escola, naquele momento, não havia pedagogas nem coordenadoras pedagógicas. Pareceu-me uma pessoa ativa e centralizadora, que procura estar atenta a todas as etapas do processo educacional (planejamento, execução e avaliação das atividades) assim como às demais tarefas da escola, como a organização do ambiente, por exemplo.

Os dois encontros realizados foram de mais ou menos 1 hora cada e as professoras participaram bastante dando suas opiniões e levantando questões. Entretanto, percebi que o tom das falas, muitas vezes, era um tom de queixa. Era como se as dificuldades em tomarem determinadas atitudes junto às crianças se justificassem pelo fato de que elas, enquanto educadoras, também sofressem com medidas autoritárias da secretaria, ou pela própria situação da vida contemporânea. Subliminarmente, pudemos escutar ora uma fala de que para certas situações “não há o que fazer”, ora um discurso de aparente segurança sobre as melhores formas de educar. Pouco revelaram suas dificuldades, seus erros e acertos e falavam quase sempre em terceira pessoa, o que colocava certo distanciamento entre as situações apresentadas nas dinâmicas e sua própria prática. Falaram bastante das vicissitudes do contemporâneo, das mazelas sociais e, a partir de suas discussões, quase não pudemos vislumbrar saídas para as situações que as incomodam na escola e na educação de hoje de uma forma geral.

A ESCOLA 3: UM GRUPO QUE TEM HISTÓRIA

Essa UMEI fica localizada em um bairro bem afastado do centro da cidade, em uma região tranquila. Fica próxima a uma praça onde as crianças podem brincar nos fins de semana e está cercada por árvores. É uma unidade de educação infantil que funciona em horário integral e atende a crianças bem pequenas, inclusive bebês.

O prédio é grande e com vários andares, e tudo está bem organizado para atender às crianças das diferentes faixas etárias e também os espaços comuns estão de acordo com as necessidades dos “pequenos”.

Quando chegamos, pela primeira vez, a coordenadora pedagógica e três pessoas da equipe de referência da FME estavam nos esperando. Gostaram da proposta de trabalho e do tema da pesquisa e disseram que iriam se adequar muito bem ao planejamento das professoras que, naquela ocasião, estava priorizando a questão da infância no cenário contemporâneo. A equipe me pareceu animada com o trabalho e feliz com os resultados de suas práticas com as crianças e a repercussão positiva em encontros e fóruns dos quais participaram com todos os professores da rede. A coordenadora fez questão de me falar sobre um projeto, desenvolvido recentemente com as crianças, que fez o maior sucesso em todas as escolas do município.

Percebemos que o grupo estava motivado com seu trabalho, embora não deixassem de falar de seus problemas ante a prática com as crianças. Mostraram-se bastante preocupadas com estas, principalmente com aquelas que estavam passando por algum problema familiar. Este espaço foi o único em que houve um momento mais delicado no qual uma professora relatou uma situação vivida com uma criança e, diante da constatação dos resultados negativos de suas ações perante a família, chegou a chorar, o que me fez pensar o quanto estava envolvida afetivamente com a situação. Essa também foi uma marca do grupo, de uma maneira geral, que citou vários episódios diferentes vivenciados na escola e quais os encaminhamentos feitos por elas em cada um deles. Podemos dizer, então, que esse grupo expressou bastante esse lado afetivo das educadoras com seus alunos.

Das cinco unidades visitadas, essa é a que tem um grupo que trabalha há mais tempo junto. Algumas professoras atuam nessa mesma unidade há cerca de 12 anos e já possuem uma história longa dentro da rede municipal. Essa característica nos parece relevante para pensarmos que talvez esse grupo estabeleça uma relação de cumplicidade entre seus membros, ou ainda, uma prática mais coletivizada quando se trata tanto da resolução de problemas quanto da criação de projetos pedagógicos comuns.

A ESCOLA 4: MUITAS PERGUNTAS, MUITAS FALAS: O DESEJO DE SABER

A quarta unidade visitada também faz parte de uma grupo de várias outras (como a UMEI 1) que foram, há pouco tempo, incorporadas à rede municipal. Era também uma creche comunitária ligada a uma Igreja católica de um bairro periférico da cidade e está localizada próxima a uma reserva ambiental. Se não estivesse tão perto da estrada principal e do comércio local, poderíamos pensar que estávamos chegando à zona rural da cidade.

Tudo no espaço está bem conservado e organizado e as dependências são amplas e arejadas. A área externa também é boa e ali as crianças podem brincar com bastante liberdade.

A diretora me recebeu muito bem no primeiro dia, quando estava fazendo a visita inicial. Apresentei a pesquisa e, assim como nas outras escolas, o tema foi bem recebido por ela, que também só questionou o fato de que eu não ficaria mais tempo na escola acompanhando a rotina de professoras e crianças. Entendeu, porém, que os objetivos da pesquisa eram outros e mostrou-se ansiosa pelos resultados.

Como nas escolas 1 e 2, a diretora resolveu me contar sobre as questões específicas da escola, seus problemas e tudo que ela vinha fazendo em seus poucos meses à frente da instituição. Contou sobre as características da comunidade, seu empobrecimento e como várias mães e pais estão envolvidos com álcool e drogas. Chegou a me dizer que alguns responsáveis chegam à escola alcoolizados ou drogados para buscarem seus filhos. Por outro lado, apontou para as alegrias que o trabalho com as crianças proporciona. Disse que acompanha o crescimento e aprendizado delas de perto e se sente realizada por fazer parte de uma equipe que tem feito um bom trabalho naquela comunidade.

Essa escola tinha pouco mais de um ano de inaugurada na ocasião da pesquisa e a maioria das educadoras havia sido aprovada no último concurso feito pela prefeitura. Embora algumas professoras já possuíssem uma experiência longa em escolas privadas, a maioria, além de recém-concursadas, tinha também pouca experiência no magistério.

Durante os encontros sentimos que as educadoras se mostravam acanhadas para se colocarem diante do que estávamos propondo. Foi difícil fazer com que falassem e, por conta disso, nossas intervenções – e até explanações longuíssimas – apareceram claramente na transcrição das gravações. Poucas educadoras participaram no primeiro encontro com suas ideias e opiniões, embora o grupo fosse de quase 15 pessoas. No segundo encontro, se mostraram mais à vontade, porém, por várias vezes, preferiram fazer perguntas a se pronunciarem com mais propriedade.

A sensação que tivemos era a de um grupo que ainda estava começando um trabalho – o que de fato acontecia por ser uma escola nova. Mas, para além disso, um grupo com vontade de saber, de tirar dúvidas, de compartilhar experiências positivas e negativas. Um grupo que se mostrou mais voltado para a escuta e para o aprendizado que essa escuta possibilitaria.

A ESCOLA 5: EDUCADORAS OCUPADAS EM CONSTRUIR SUA ESCOLA

Por fim, a quinta e última escola se diferencia das demais por ser a que possui turmas de crianças do ensino fundamental e não só de educação infantil. funciona em dois turnos e as crianças menores atendidas têm 3 anos de idade.

A UE 5 está localizada em um bairro da zona norte da cidade e faz parte de um complexo de várias escolas municipais. É bastante procurada por mães que querem vagas para crianças pequenas, mas infelizmente sua capacidade está constantemente mais do que completa. É um prédio pré-fabricado que abrigou no passado uma outra unidade de educação e, por isso, não se trata de uma construção recente. No entanto, a escola propriamente dita é bem nova na rede. Ao contrário das outras escolas também novas, esta já “nasceu” como UE (Unidade de Educação) e, portanto, não passou por nenhum processo de municipalização.

Tanto a diretora como as pedagogas acompanharam, desde o primeiro momento, todos os passos da pesquisa – desde a apresentação da proposta, a marcação das datas até a realização dos GDs. Também nos receberam com interesse e fizeram questão de falar sobre o perfil do grupo, da comunidade e dos problemas enfrentados por elas. Fomos logo incluídas no calendário de atividades pedagógicas, embora o mesmo não estivesse com datas ociosas. Ao contrário, a equipe estava bastante atarefada com a escrita da Proposta Político-pedagógica da escola e com estudos sobre a escrita de relatórios das crianças e organização de projetos.

Várias educadoras pareciam ter vasta experiência no magistério, mas não podemos afirmar se eram todas antigas na rede. O que foi possível ver é que o grupo – bem liderado pela equipe de articulação pedagógica – parecia estar empenhado em se constituir enquanto um coletivo e também em construir a “cara” da escola. Dito de outra forma, nos pareceu que o grupo estava procurando se conhecer melhor, compartilhar saberes e experiências para desenvolver também um trabalho que viesse a se configurar como marca da unidade.

Durante os GDs, participaram de forma tranquila e sem muitos receios e deram exemplos de sua prática com as crianças expondo seus erros e acertos. Pareciam bem seguras de sua postura diante dos alunos, embora não tenham deixado de constatar como, nos dias de hoje, a tarefa de educar seja tão difícil. Isso ficou como um dado deste grupo. Embora não tenham se mostrado queixosas como em outro espaço pesquisado, também não se mostraram muito animadas com possíveis mudanças ou melhorias. Ou seja, pareciam cientes de suas

responsabilidades junto às crianças, de seu papel de educadoras, e por isso, de sua missão no presente, mas sem expectativas mais otimistas em relação ao futuro.

A caracterização das unidades teve o objetivo de dar aos leitores uma ideia da diversidade de perfis que uma mesma rede de ensino pode apresentar. Ou seja, sem o intuito de classificar uma escola como melhor ou pior do que a outra, procuramos analisar como cada grupo se apresenta de forma diversa. Acreditamos que isso se dê pelo fato de que cada um tem sua história, sua formação, suas dificuldades, uma comunidade específica e, acima de tudo, uma gestão que prioriza certos pontos em detrimento de outros. Isso quer dizer que as equipes gestoras das unidades, embora ligadas a uma mesma diretriz da Fundação Municipal de Educação, têm certa flexibilidade para imprimir suas próprias características de gestão, as quais podem enfatizar o trabalho coletivo, a construção de sua proposta pedagógica, o atendimento à comunidade, uma gestão mais participativa ou mais centralizada. Tudo isso, que não será analisado aqui de forma mais detalhada, deu o tom para a caracterização de cada um dos espaços.

3.3 OS GRUPOS DE DISCUSSÃO: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Antes mesmo de entrarmos no campo, tínhamos alguns critérios metodológicos predefinidos, o que nos ajudou a construir com mais detalhes nossas estratégias de investigação. Pensávamos em realizar uma pesquisa qualitativa, que se baseia em um mergulho no universo do outro e no diálogo entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Em busca de uma pesquisa em ciências humanas que não se apegue à neutralidade de uma herança positivista, buscamos na pesquisa qualitativa uma forma de mantermos um diálogo constante com os sujeitos pesquisados, até mesmo na hora de definirmos os caminhos nela a serem tomados. Isso porque apostamos nos desvios e nas surpresas como constituidores da pesquisa e não como falhas ou restos que devem ser descartados.

Segundo Geertz (1989), que se dedicou a estudar os processos semióticos das culturas, a descrição densa é uma das formas de o pesquisador se aproximar de um grupo que é seguida por uma interpretação também cuidadosa daquilo que foi colhido no período da observação. Ainda é Geertz quem nos fala sobre a noção de circunstancialidade, ou seja, que devemos ter em mente que o que foi vivido durante a pesquisa é um recorte do real e que é sob esse aspecto que esta deve ser analisada. Suas interpretações fugiam do que considerava predefinido e fechado em estruturas rígidas, em uma lógica matemática e, portanto em uma

suposta objetividade. Para o autor a pesquisa em ciências humanas precisa se pautar em indícios, pistas e análises que serão sempre parciais, posto que essas nunca serão ciências preditivas. Ao contrário, estão sempre sujeitas à contestação e também à complementação. Para não cairmos num subjetivismo, portanto, a etnografia proposta por Geertz deve se pautar em uma descrição densa do campo de pesquisa para, então, chegarmos a uma interpretação cuidadosa daquilo que foi recolhido.

Também Ginzburg (1999) nos fala sobre uma forma de pesquisar que se apoia na observação de pistas e sinais que, a princípio, podem parecer imperceptíveis e insignificantes, mas que no decorrer da pesquisa se tornam fundamentais para auxiliar em uma interpretação mais rigorosa dos dados. O método indiciário de Ginzburg se pauta nos detalhes reveladores, na curiosidade e também no acaso para descobrir detalhes interessantes na pesquisa. O interesse por pistas e sinais se mostrava para ele como revelador de muitas histórias e episódios singulares e também suas conclusões são sempre marcadas pela parcialidade e por seu caráter provisório.

Clifford (2002) amplia nossos conceitos sobre a metodologia de pesquisa qualitativa quando nos fala sobre a ideia de autoridade etnográfica cujas bases encontram-se no desafio de fazer uma interpretação de outra cultura sem cair numa forma abstrata e a-histórica; não desprezando a história dos sujeitos envolvidos. Para isso é importante a imersão do pesquisador no campo e um cuidado na escrita interpretativa do texto. Isso porque, segundo Clifford (2002), todo sujeito que chega ao campo traz suas concepções, referenciais teóricos e valores. Mas é através da imersão no campo que ele pode se abrir aos desvios, às surpresas que o diálogo com os sujeitos pesquisados pode possibilitar. É esse diálogo que permite que as múltiplas vozes – pesquisador e pesquisados – estejam contidas no corpo da pesquisa. A noção de polifonia estaria presente, uma vez que não haveria apenas duas pessoas em diálogo, mas múltiplas vozes.

Tomadas dessas referências da pesquisa etnográfica e do paradigma indiciário que nos ajudam a pensar sobre uma forma qualitativa de pesquisar, optamos por utilizar como ferramenta do trabalho de campo os grupos de discussão (GDs) com as professoras por considerarmos que, por meio desta metodologia, a questão da pesquisa poderia se tornar o foco das discussões ao mesmo tempo em que tanto pesquisador como participantes pudessem se envolver nesse processo de construção de sentidos.

Os grupos de discussão se constituem como um recurso condizente com nossa escolha metodológica de uma pesquisa qualitativa que também pode ser considerada como uma

pesquisa-intervenção. Segundo Barros (1994), a ideia de pesquisa-intervenção surgiu nas décadas de 1960 e 1970 através da corrente francesa da Análise Institucional que visava interrogar os diversos sentidos cristalizados nas instituições. Sua metodologia se baseava no desmanchamento dos territórios constituídos para a criação de novas instituições, não entendidas mais como estabelecimentos, mas como processos de produção constante de práticas sociais. Isso quer dizer que toda investigação é um ato político, uma vez que se pauta nas relações entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador e nas suas implicações com a pesquisa.

A pesquisa-intervenção também se associa à utilização de analisadores, ou seja, acontecimentos que produzem rupturas e análises. O pesquisador, ao contrário de buscar uma neutralidade, tem implicação na situação de investigação, pois pesquisador e pesquisado se constituem no próprio processo da pesquisa. A recusa da neutralidade do pesquisador rompe, portanto com as barreiras produzidas pela dicotomia sujeito/objeto. Esta implicação significa que o sujeito não está separado do seu objeto de pesquisa, mas que ambos formam o processo investigativo e são constituídos por ele.

Há uma reorganização dos lugares, uma ruptura no sistema de pesquisa hierarquizada e dualizada: de um lado, o “pesquisador” e, do outro, o “objeto de pesquisa”. O pesquisador, embora tenha sua especificidade, coloca-se como mais um entre tantos outros que estão envolvidos na pesquisa. Encontra-se, assim, no mesmo plano que os demais sujeitos que, numa perspectiva positivista, chamaríamos de “grupo pesquisado” ou “objeto de pesquisa” e que estaria muito distante daquele que pesquisa.

A pesquisa-intervenção não só articula pesquisador e pesquisado, mas os cria ao mesmo tempo. As práticas produzem os objetos e sujeitos através dos agenciamentos que se dão entre eles não havendo, portanto, possibilidade de determinação causal. O que importa neste tipo de pesquisa são os movimentos, os processos que se articulam no processo investigativo.

Por outro lado, a pesquisa que se pauta numa visão positivista toma como referência uma metodologia que propõe a neutralidade e aposta no modelo científico da purificação de seu objeto de estudo e na clara separação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido. Nesta dualidade, o objeto é passivo e funciona como um fornecedor de informações que são elaboradas por um sujeito-pesquisador detentor da teoria e da técnica. É um modelo cientificista cuja característica principal é o enquadramento dos fenômenos humanos e sociais no modelo aplicado às ciências naturais e que busca a naturalização dos fenômenos.

É possível então falarmos da pesquisa-intervenção como aquela que vê o seu processo e que coloca o pesquisador em lugar de constante construção. Isso quer dizer que, mesmo havendo um planejamento prévio da pesquisa, as intervenções e seus efeitos serão construídos no ato de pesquisar.

Segundo Maraschin (2008), “Pode-se falar então de uma indissociabilidade e de um co-engendramento entre pesquisador e objeto de pesquisa que se atualizam a cada pesquisar” (p. 459).

Esse envolvimento do pesquisador com a pesquisa se refere ao conceito de implicação sobre o qual nos fala Lourau (1983). O conceito de implicação inclui a vivência, a participação ativa ou ainda a vida cotidiana do pesquisador como material para avaliar a implicação do sujeito naquilo que está pesquisando.

Lourau não separava a pesquisa da vida e vice-versa. Segundo ele, sempre estamos implicados naquilo que escolhemos fazer, não havendo como supor uma neutralidade. No entanto, essa implicação não seria apenas um envolvimento ligado à história de vida do sujeito, mas como complementa Kastrup (2008, p. 466), seguindo as contribuições de Lourau, “[...] o que o conceito de implicação traz de mais importante é apontar que não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação.”

É nesta direção que os grupos de discussão surgem como um método de pesquisa-intervenção que possibilita uma construção conjunta dos caminhos da pesquisa. Assim, o trabalho realizado com grupos de discussão possibilitou que a partir de nossas intervenções conhecêssemos melhor o *corpus* da pesquisa e aquilo que era discutido nos momentos dos debates para, então, realizarmos um retorno necessário ao nosso referencial teórico e assim construirmos nossos *links*.

Em nosso caso, como pretendíamos ter uma visão mais ampla do que pensam as professoras das escolas de educação infantil do município de Niterói, selecionamos cinco escolas (uma de cada pólo de referência da cidade), cada uma com uma média de 15 professoras. Diante desse *corpus* e dos objetivos delineados para a investigação de campo – escutar o que pensam as educadoras sobre o tema em questão; partilhar opiniões e vivências; construir caminhos possíveis de ação –, escolhemos os GDs como a estratégia que melhor se encaixava em nossa proposta de pesquisa. Assim, tivemos a possibilidade de ver como certas opiniões e experiências atravessam todas as escolas ao contrário de se configurarem como

falas individualizadas e de caráter pessoal. Além disso, os GDs se constituíram como ferramentas preciosas para nossas intervenções e reformulação constante de nossa própria ação enquanto pesquisadores.

Foi possível encaminharmos nossas análises para uma direção mais transversal das discussões em vez de compararmos as unidades entre si ou mesmo aquilo que cada professora trazia de forma particular. Pudemos, assim, utilizar os GDs como instrumentos de provocação de reflexões acerca do tema em destaque e ouvir as ressonâncias que essas reflexões traziam para nós, mesmo que nem sempre diretamente ligadas ao nosso foco da pesquisa.

É Castro (2008) quem nos aponta para os efeitos de um trabalho baseado em grupos de discussão e do deslocamento que essa metodologia provoca na própria concepção de pesquisa. Isso porque, acolhendo os desvios e imprevisibilidades que as discussões podem provocar, o pesquisador se inclui no próprio processo de pesquisa e pode assumir novos caminhos, assim como os participantes também se veem inscritos nesse processo. “Nos grupos de discussão as questões da pesquisa podem assumir outras inflexões, favorecendo que o controle do processo não se circunscreva ao pesquisador apenas” (p. 31).

Os grupos de discussão têm como dispositivo principal a narrativa de seus integrantes, ou seja, é a partir de uma revelação de suas experiências e formas de pensar que outros sentidos podem ser construídos nesse espaço-tempo. Através da palavra que também pode ser considerada como ação (ARENDT, 1995), os participantes de um GD podem ser inseridos no mundo e assim se verem como parte de uma realidade que os circunda.

É também por este artifício metodológico que podemos ver novos caminhos sendo delineados, outros sentidos da pesquisa que, a princípio, não haviam sido previstos pelo pesquisador. Na medida em que não há um roteiro rígido a ser seguido, mas estratégias motivadoras do debate, o imprevisto pode ter lugar e os participantes se sentirem como também protagonistas da pesquisa.

Outro ponto trazido por Castro (2008) se torna importante desvelar. O fato de os grupos de discussão acontecerem nos locais onde os sujeitos circulam – em nosso caso, no local de trabalho, a escola – dá aos participantes uma maior abertura para se posicionarem e se sentirem valorizados em sua fala. Isso propicia a eles um sentimento de maior potência para intervir no próprio andamento da pesquisa.

Podemos trazer como exemplo disso o que aconteceu conosco nesta pesquisa ao observarmos o quanto as educadoras se mostravam, em certos momentos, muito mais

motivadas a falar sobre suas ansiedades e tensões, como o trabalho, os desejos e as angústias e menos sobre o tema da autoridade na escola. Mesmo percebendo que esses podiam ser dados importantes para nossas análises posteriores, inicialmente não estavam relacionados com o tema em destaque. Nessas horas, sentindo a necessidade de deixar espaços para essas demandas, conseguimos ver o quanto as educadoras viram nos GDs a oportunidade de ter suas posições subjetivas e reflexões acolhidas e circulando no coletivo e de poder contribuir para a construção da pesquisa: “A gente podia ficar aqui a tarde inteira discutindo isso que ia ter assunto [...] O que será que você vai tirar disso tudo o que a gente está falando?” (Profa. 1, UMEI 1, GD1).

A fala da professora, portanto, demonstra, em primeiro lugar, a satisfação em participar desse processo, talvez por não encontrar na escola esses espaços de fala e discussão. Em segundo lugar, aponta para uma preocupação e, a nosso ver, demonstra também certo entusiasmo em saber de sua participação no processo de pesquisa.

Em alguns momentos nos questionavam sobre o pouco contato que teríamos, pois, segundo elas, dois encontros seriam muito pouco diante do tanto que gostariam de discutir e compartilhar conosco.

Entretanto, cabe aqui destacar que o que nos levou a pensar em dois encontros em cada escola, tirando a dimensão prática da pesquisa e as limitações – por serem cinco escolas em locais distintos, com calendários diferentes e já semiorganizados quando do início da pesquisa, entre outras questões –, foi o fato de que seriam duas oportunidades de discutirmos nosso tema e, assim, garantirmos uma coleta suficiente de dados para a análise. Em outras palavras, consideramos que, após uma visita inicial em cada escola para uma apresentação da pesquisa e familiarização com a equipe, teríamos então dois momentos garantidos para a provocação das discussões e reflexões sobre o tema. A partir do GD1 também foi possível avaliarmos o andamento das discussões e criarmos estratégias diferentes para o GD seguinte. Dessa forma, garantimos que seriam discutidos os pontos principais previstos em nosso planejamento inicial.

A proposta da pesquisa era a de realizar dois grupos de discussão com cada uma das escolas envolvidas, o que somaria um número de 10 encontros, fora as visitas iniciais para a apresentação dos objetivos, que contabilizaram cinco visitas. Entre agosto de 2008 e fevereiro de 2009, porém, conseguimos desenvolver as 5 visitas iniciais, mais 9 GDs (num total de 14 idas às unidades) Assim, em uma das escolas só foi feito um GD. Mesmo não alcançando o

número total que pretendíamos (10 GDs, 2 em cada escola), acreditamos que tivemos material de campo suficiente para a análise.

Os nove encontros foram gravados perfazendo um total de 14 horas de gravação e quase 100 páginas de transcrição das discussões.⁴ Cada escola tinha, em média, 15 educadoras presentes, o que ao todo significa que trabalhamos com um *corpus* de mais ou menos 75 docentes.

O que nos importou na análise do material de pesquisa foi aquilo que as educadoras disseram a respeito de suas práticas, daquilo que as incomoda e, muitas vezes, mesmo que de forma sutil, sobre suas estratégias de ação ante as situações-problema junto às crianças, famílias e vicissitudes do contemporâneo. Embora quase todas as escolas tenham falado sobre a possibilidade de “fazermos um paralelo das falas com a prática da unidade” (diretora da UMEI 1) ou de que nós “conhecêssemos mais um pouco da rotina da escola” (diretora da UMEI 4), não era objetivo da pesquisa comprovar aquilo que elas diziam a partir de observações nossas sobre suas ações cotidianas. Por outro lado, queríamos apenas deixá-las falar sobre o tema da autoridade no contemporâneo.

Para traduzirmos nosso tema para seus fazeres de educadoras infantis, desenvolvemos uma dinâmica diferente para cada grupo de discussão. Para o GD1 levamos duas pequenas histórias, que chamamos de situação 1 e situação 2, envolvendo um conflito entre professoras e seus alunos.⁵ As situações-problema descreviam momentos-limite entre a posição de autoridade da professora – manejo de turma, como se fazer respeitar, fazer respeitar as regras da sala – e a ação da criança, esta defendendo até sua última força, um desejo, uma vontade de se sobressair na relação. Cada historinha terminava com reticências no intuito de que as educadoras completassem o que a professora fictícia deveria fazer em cada uma das situações. Claro que nosso intuito era fazer com que elas se colocassem no lugar daquelas personagens e, a partir daí, se motivassem a falar.

Após o primeiro ciclo de discussões, percebemos a necessidade de que as educadoras falassem um pouco mais sobre o tema e principalmente sobre a relação com seus alunos, uma vez que sentimos falta de que as discussões passassem por uma reflexão mais ligada aos seus fazeres cotidianos e menos a análises distanciadas de sua prática ou mais generalizantes.

⁴ Optamos por não anexar esse material por consideramos excessivo e desnecessário.

⁵ Ver anexo 1.

Sendo assim, procuramos no planejamento do GD2 lançar mão de uma estratégia que as sensibilizasse para o objetivo que tínhamos em vista: perceber os encontros e desencontros entre adultos e crianças e discutir sobre seus efeitos. Utilizamos, então, 5 charges do livro: *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci. Essa escolha nos pareceu apropriada, uma vez que as imagens mostram situações escolares nas quais professoras e crianças vivem impasses na relação pessoal ou na relação com os modos de ensinar.

A ideia era que escolhessem livremente aquelas sobre as quais gostariam de comentar. Como cada uma das charges tinha três cópias, cada professora poderia ficar com uma cópia para si e assim se agrupar com as demais pelas escolhas feitas. No entanto, fizemos questão de dizer que os grupos não precisavam ficar só com três pessoas, e que também não era necessário que todas as imagens fossem escolhidas. Assim, elas poderiam ficar bem à vontade para escolher aquelas que mais lhes despertassem o interesse.

Nossa avaliação foi a de que, embora os primeiros encontros tenham sido proveitosos para nosso processo de pesquisa, os segundos possibilitaram uma maior aproximação com o tema e, além disso, sentimos uma maior implicação das professoras com a questão central: como se veem como ocupantes ou não de um lugar de fazer respeitar as leis, tomar decisões e como se colocam diante das crianças.

Desse modo, vale a pena ressaltar que a utilização de dois grupos de discussão possibilitou a coleta de dados suficientes para que pudéssemos construir assim nossas dimensões de análise.

A seguir, faremos uma avaliação geral dos dados com nossas impressões mais amplas sobre os efeitos de nossa intervenção⁶ nas escolas: a receptividade das educadoras, o envolvimento com a pesquisa e a relevância do tema.

3.4 ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Como uma análise geral dos primeiros encontros nas cinco escolas, podemos dizer que apenas em uma delas as situações apresentadas não foram consideradas como similares a cenas de seu cotidiano. Em todas as outras, a primeira reação das professoras era um riso

⁶ Utilizamos aqui o termo intervenção porque compartilhamos com alguns autores (CASTRO, 2008; KASTRUP, 2008; MARASCHIN, 2008; BARROS, 1994) a ideia de que uma pesquisa sempre implica uma intervenção no sentido de que a simples chegada do pesquisador ao campo de pesquisa provoca mudanças nos sujeitos envolvidos, mesmo que, a princípio, imperceptíveis. Entendemos que toda pesquisa provoca efeitos, tanto no pesquisador como nos participantes, embora nem sempre saibamos ao certo quais serão esses efeitos.

meio desconcertado, como se estivessem se vendo naquelas histórias: “Parece que você estava aqui invisível todos os dias para enxergar isso assim [...]” (Profa. 4, UMEI 3).

Com essa fala, a educadora confirma a relevância tanto do tema quanto da situação apresentada, mesmo se tratando de uma situação fictícia.

Outra observação importante para pensarmos nesse primeiro encontro nas escolas foi a reação delas quando acabavam de ler a situação¹. Foi quase unânime a fala de que a professora da história deveria tirar uma licença, que teria um ataque de nervos ou que teria uma reação intempestiva como “pendurar a criança no ventilador”. Duas professoras de unidades diferentes disseram que a personagem da situação 1 iria: “Surtar e tirar uma licença!” ou “A professora pediu um BIN⁷”. Nas outras duas escolas a resposta veio mais cautelosa. As educadoras apontaram para a necessidade de que os adultos envolvidos deveriam se acalmar para depois resolverem o problema junto às crianças.

Contudo, ficou muito forte a reação dos grupos nas três escolas onde as professoras responderam rapidamente à pergunta da situação 1. Após as falas (sobre tirar licença ou reagir de forma impensada), todo o grupo achava muita graça e ria bastante. O riso coletivo, a nosso ver, representou, mesmo que só inicialmente o compartilhar de uma mesma posição de esgotamento ou de falta de saídas diante de várias sequências de situações difíceis no cotidiano escolar. Digo *só inicialmente* porque, no desenrolar das discussões, várias outras posturas começaram a aparecer como: se acalmar e acalmar a criança; chamar alguém para ajudar, falar com a criança e deixar que ela volte para a sala ou, até mesmo, ter uma postura um pouco mais rígida.

Eu acho que tem uma hora em que a gente tem que se acalmar, e acalmar a criança... (Profa. 1, UMEI 3, GD1)

Se a criança fugir da sala eu não pego e carrego pelo braço não. Eu tento convencer a vir pra sala e aviso: “Eu não vou correr atrás de você, eu não estou brincando, eu vou continuar o trabalho lá na sala e você vai perder.” (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Eu ia falar: “Volta agora”! É mais a minha cara...” (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Outras professoras, porém, assumiram uma posição mais passiva diante da situação. Afirmavam que não tomariam atitude nenhuma até que as crianças conseguissem se acalmar e voltar para o grupo.

⁷ BIN é um documento interno da prefeitura que serve para fazer pedidos de afastamento do trabalho, geralmente por motivos de saúde.

Eu não consigo me imaginar fazendo nada porque eu não iria atrás delas. [...] Eu chamaria a criança para voltar. Se ela não voltasse, eu continuaria com as outras do grupo. Ela perceberia que ela está fora do grupo, que aquilo não é correto e de certo ela voltaria. Se eu fosse atrás, ela faria outras vezes. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Mesmo apontando para uma postura, a princípio, descomprometida com a criança, já que continuariam a fazer suas tarefas aguardando que a própria criança resolvesse a situação, durante as discussões, não foi esse o tom das falas. É claro que algumas posturas individuais se mantiveram firmes durante o GD. Uma ou outra professora defendia a ideia de que não podia ser privilegiado em suas ações cotidianas o manejo incessante de situações de conflito como as descritas nas situações 1 e 2. Afirmavam que a maioria do grupo deveria ser contemplada e que o planejamento deveria seguir sem ser interrompido pelo comportamento “destoante” de um ou dois alunos. Entretanto, a maioria das educadoras das cinco escolas se mostrou interessada em discutir coletivamente sobre a busca de alternativas para essas situações cotidianas.

No GD2 foi possível ver um maior envolvimento das professoras com o assunto abordado. Talvez por ser nosso segundo encontro e por já estarmos mais próximos durante o GD2, percebemos que as professoras se mostraram mais à vontade para falar e se posicionar.

Vale destacar ainda um ponto importante na avaliação do material de campo, se comparado com nossa discussão teórica. Se na primeira parte do trabalho discutíamos bastante as posições de mando e obediência, fazer respeitar as leis, sustentar as regras do grupo e as posições ocupadas por crianças e adultos, com o trabalho de campo ficou claro para nós que o que de fato apareceu como mais relevante foi a questão das relações humanas na escola.

Entendemos que a autoridade está o tempo todo atravessando as relações humanas e os posicionamentos que cada um tem nessa relação. Contudo, percebemos que, para além da autoridade, as professoras falaram de outras coisas que não estavam inicialmente previstas em nosso trabalho. Falaram do afeto que atravessa sua prática com os “pequeno”, dos sentimentos de intolerância e esgotamento físico e psicológico que muitas vezes as atinge na lida cotidiana com as crianças, das angústias e expectativas que o trabalho pedagógico provoca nelas, enfim, uma gama de sentimentos que nos fez pensar de uma forma mais abrangente. Ou seja, que nos fez concluir que a questão da autoridade para elas se configurou como um “estar junto com o outro”, gerenciar as tensões que surgem desse encontro, identificar suas próprias reações e sentimentos que emergem do/no contato com as crianças, sustentar o confronto como

necessário e indissociável de sua prática. Tudo isso a fim de desvendarem possibilidades de encontro com suas crianças para a construção de um tempo/espço compartilhado.

Os encontros e desencontros entre professoras e crianças demonstram o quanto a questão humana está sendo colocada em xeque no contemporâneo: a capacidade de tolerância, a valorização das diferenças, o respeito pelas diferentes verdades, a disponibilidade dos adultos para com as crianças e, por fim, a medida do investimento de cada uma delas para sustentar as situações de conflito que se apresentam.

Com relação às escolhas das imagens no GD2, não percebemos desinteresse por nenhuma em especial, ou seja, uma que tenha sido rechaçada em mais de uma escola. De uma forma geral, todas as figuras eram manuseadas e igualmente distribuídas entre as participantes. Cabe chamar a atenção apenas para a charge de número 3,⁸ que continha a avaliação de uma professora sobre seus alunos. De acordo com essa imagem, a professora ia falando de cada um e dizendo quais eram suas características. O único que ela considerava normal de sua turma era aquele que o desenhista fizera exatamente a sua imagem e semelhança. Para ser normal a criança deveria ter o rosto da professora.

As professoras se interessaram bastante por essa charge e riam muito quando viam a ideia de normalidade/anormalidade transmitida pelo autor. Essa imagem suscitou comentários interessantes sobre a avaliação e o poder do professor em dizer sobre as crianças e também sobre a questão do choque de valores entre crianças e adultos. Além disso, a própria noção de diferença e igualdade, normal e patológico chamou a atenção delas. “O normal é só aquele que é a cara dela.” (Profa. 2, UMEI 1); “Ele deve ser até filho dela” (Profa. 1, UMEI 2); “Está vendo o que é padrão dela. O mais parecido. Dentro do padrão.” (Profa. 8, UE 5, GD2). Na UMEI 2, as professoras iam vendo as carinhas desenhadas e falavam nomes de alunos seus que achavam parecidos com os desenhos. Em outra unidade, elas lembraram de uma forma de avaliar que haviam conhecido em escolas particulares chamada “livro de ouro” das crianças. Parece que era um livro no qual as educadoras iam registrando, abaixo da fotografia de cada um, suas características pessoais e evolução no decorrer do ano.

Esse fato nos chamou a atenção, uma vez que os comentários feitos por elas apareceram antes da “discussão oficial”, ou seja, elas logo que pegavam a imagem começavam a fazer comentários e a rir. As falas sobre essa charge se tornaram mais racionalizadas na hora em que começamos a falar abertamente no grupão. Uma vez que temos

⁸ Ver anexo 2.

todo o material gravado, foi possível captar esse detalhe que, de outra forma, passaria despercebido.

Podemos concluir então que esse interesse especial pela charge 3, o número relevante de professoras interessadas e o teor dos comentários nos fazem pensar que elas se sentiram mexidas com aquela provocação e, de alguma maneira, se viram retratadas na imagem. Mesmo que não façam exatamente como a professora da ficção, o ato de avaliar, de falar sobre o outro é algo que, no mínimo, desperta nelas algum incômodo.

Enfim, podemos dizer que as dinâmicas apresentadas conseguiram alcançar o objetivo que era o de traduzir as questões principais trazidas por nossa discussão teórica para o que as professoras vivem em seu cotidiano.

Diante de tudo o que foi discutido nos nove encontros realizados, construímos a seguir alguns temas de análise que apontam para aquilo que as educadoras pensam a respeito da educação das crianças, das vicissitudes do contemporâneo, do seu papel de educadoras e do papel da escola, das famílias de seus alunos e da constituição familiar de hoje e seus reflexos na escola, entre outros temas destacados. Também, apontam, mesmo que subliminarmente, para as possíveis linhas de fuga, ou seja, aquilo que podem fazer diante das situações que se apresentam. Essas linhas de fuga mostram como é possível produzir momentos singulares de encontro com as crianças para que assim possam fazer coisas juntos. Ou seja, como as educadoras poderiam assumir um lugar de autoridade que ao mesmo tempo em que servisse de referência para as crianças pudesse funcionar para sua emancipação, para que a criança ocupasse também um lugar de protagonista na relação com o adulto.

Em primeiro lugar, vemos como os novos arranjos familiares se configuram para as educadoras como um forte indício de que as crianças estão sendo educadas sem regras e sem limites e como isso traz para elas novos desafios no trato com essas crianças.

Em seguida, discutimos sobre a questão da constituição subjetiva do professor e da criança no contemporâneo, entendendo que a forma como esses dois atores sociais são produzidos na sociedade atual influencia de modo importante nas relações de autoridade que se dão entre eles.

Nosso terceiro tópico de análise aponta para a noção de avaliação como diretamente ligada à autoridade do professor. Foi posto em discussão, pelas próprias educadoras, o fato de que ter nas mãos a possibilidade de falar e escrever sobre as crianças dá ao professor um

poder grande de determinação sobre a subjetividade da mesma e sobre os caminhos que deseja para o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência discutimos o papel das regras na constituição da relação de autoridade na escola. A questão das regras apareceu ora como uma necessidade a ser imposta, ora como algo a ser construído, porém, em todas as suas manifestações sempre surge como causa de tensão entre crianças e adultos.

O quinto tópico de análise dos dados se refere aos impasses ou dilemas diante dos quais o professor se vê quando é convocado a se posicionar ante as atitudes intempestivas dos seus alunos ou quando se sente afrontado em seus valores e saberes. Nesses momentos, as duas atitudes possíveis seriam ou a transformação de sua postura ou a anulação da criança.

No sexto e último tópico de nossa análise reservamos espaço para a discussão das ações afirmativas na escola. Ou seja, encontramos durante nossas discussões algumas possibilidades de ação junto à criança que rompem com a lógica de um conflito destrutivo das relações humanas, e que apontam para tensões positivas que possibilitam a construção de uma aproximação entre professores e alunos e não de seu afastamento.

3.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

AS “NOVAS FAMÍLIAS” E O PAPEL DA ESCOLA HOJE: DESAFIOS PARA AS EDUCADORAS

Em todas as escolas visitadas, o tema da família apareceu de uma forma bastante enfática nas falas das professoras. Quando instigadas a falar sobre seus alunos e as relações estabelecidas com eles na escola, as professoras logo se referiam às famílias numa tentativa de buscar as causas para essa nova configuração da infância.

Todas, sem exceção, apontaram para as novas composições familiares como “cúmplices” da crise de autoridade que nos atravessa no contemporâneo. Mesmo fazendo um esforço para não culpabilizar as famílias pelos comportamentos de seus filhos na escola – enfrentamento das regras e da figura das professoras, falta de interesse pelos projetos trabalhados, “indisciplina” e “agressividade” –, as educadoras sinalizaram para algo que hoje estaria em falta na maioria das famílias: os ensinamentos básicos de convivência.

A gente não quer culpabilizar a família em relação a isso [o “mau” comportamento do menino], mas a gente sente ele abandonado [...] (Profa. 7, UMEI 4, GD1)

[...] mas a gente há de convir que não é que a gente queira culpar, mas é que é na família que essas questões devem ser resolvidas na primeira instância. A gente precisa desse apoio primário. (Profa. 8, UMEI 4, GD1)

Em outros momentos, as educadoras acreditavam, sim, que falta nos papéis de pai e mãe uma disponibilidade em cuidar, educar e se responsabilizar pelas crianças, além de estarmos vivendo uma crise de valores. A consequência imediata disso é a escola ter de assumir esse lugar que foi deixado vazio pela família e, muitas vezes, receber a culpa por um comportamento inadequado da criança.

Os pais não passam mais os valores que a gente tinha antigamente (Profa. 7, UE 5, GD1)

Eu acho que eles sabem o que fazer, mas querem jogar a responsabilidade em cima dos professores. (Profa. 13, UMEI 3, GD1)

Eu acho também que colocam muita responsabilidade na escola. A escola vai educar, a escola vai mostrar o respeito, a escola isso, a escola aquilo. E a escola não tem como dar conta disso tudo se a família não estiver junta. Nós somos “integral”, então às vezes a impressão que eu sinto com a criança pequena é a de que “Eu estou deixando a criança com você e você é a responsável então você vai educar, você vai cuidar, é tudo com você” [pensamento da mãe e do pai!]. Se a criança fala um palavrão na rua, a culpa é da escola, se a criança está agredindo lá fora, é porque alguém está agredindo aqui dentro. Tem muita cobrança para a escola suprir e muita culpa na escola. (Profa. 5, UMEI 1, GD1)

A cobrança por parte da família (e também pela sociedade, de forma geral) apareceu diversas vezes como um fardo pesado que as educadoras hoje devem carregar. Isso faz com que acabem tendo de priorizar esses ensinamentos em relação aos mais tradicionais, ou seja, compartilhar com as crianças os conhecimentos historicamente acumulados, função primeira da escola.

As professoras iam assumindo posições diferentes quando o debate girava em torno das responsabilidades das famílias. Em alguns momentos apontavam para o fato de que os pais não sabem o que fazer com seus filhos e, por isso, deixam a cargo da escola educá-los integralmente. Essa crença se apoiava em observações das professoras em relação às posturas das famílias, muitas vezes “pedindo socorro” a elas para que resolvessem problemas que não conseguiam resolver em casa.

Ou então chega um aqui dizendo: “Ah, em casa é pior ainda, não sei mais o que fazer.” Se coloca como impotente e a criança é quem está mandando mesmo. É ela que tem autoridade dentro de casa. (Coordenadora 1, UE 5, GD1)

Eu acho que a maioria não sabe o que fazer... (Coordenadora UMEI 3, GD1)

Em outros momentos, porém, a impressão que nos passavam era a de que consideravam que os pais preferiam “jogar todo o trabalho” para a escola a fim de não se comprometerem e não se cansarem com a difícil tarefa de educar.

A maioria não sabe, mas mesmo quem sabe, assim pra não ter aquela responsabilidade, aquele trabalho... “Ah, eu sei o que tem que fazer, mas vai pra creche assim mesmo...!” (Profa. 13, UMEI 3, GD1)

A discussão sobre o fato de que os pais teriam ou não culpa pelo não envolvimento na educação de seus filhos se tornou inócua na medida em que as professoras começaram a querer encontrar causas mais diretas para os problemas que enfrentam no cotidiano. Nessas horas a discussão parecia entrar num terreno da culpabilização e, diante da aparente falta de saídas, o debate começava a se tornar menos produtivo.

O rumo das discussões começava a se tornar mais promissor quando as professoras passavam a constatar que hoje as famílias se compõem de maneiras diferentes. Nesse ponto, demonstravam um olhar mais amplo sobre a questão familiar e puderam ampliar suas análises para a crise de referências que vivemos hoje, refletindo mais sobre as produções sociais contemporâneas e olhando menos para cada família em particular.

As novas composições familiares, segundo elas, acabaram por enfraquecer a própria instituição-família e a diluir a autoridade dos pais.

Acho que é muita desvalorização da própria família. Vem de família mesmo. Vem da constituição da família que a criança está. (Profa. 6, UE 5, GD1)

Diante de tantas referências, a criança ficaria perdida, sem saber como agir e se posicionar nos vários espaços por onde passa e como lidar com os distintos adultos com os quais se depara. Esse fato provoca, também nas professoras, uma tal desorientação que elas próprias se dizem perdidas e sem saber o que fazer.

É tio, irmão, outro irmão...E perde a ideia. Naquela família... Oh, chega aqui não pode sentar. “Não aqui você não pode sentar, aqui você tem que sentar bonitinho.” No outro pode comer no sofá, onde quiser. A criança não sabe mais o que ela tem que fazer. Na verdade ela não faz, ela está perdida. Porque ela não sabe em qual eixo que ela está. *E a gente, por outro lado, também não sabe como lidar com isso.* (Profa. 1, UMEI 4, GD1)

É exatamente o que você falou aí, hoje as famílias são muito diferentes porque existem vários tipos de família, né? A criança convive com a família de um pai separado. E o que aconteceu? Como era antigamente? “Ah, não se via isso.” Não se via por quê? *Existia uma coisa homogênea* digamos assim, praticamente em todas as classes sociais e não é aí a questão da autoridade? (Profa. 1, UMEI 4, GD1)

Eu acho que tantas noções diferentes, de que tipo de relação você tem que ter com os adultos, que as crianças estão meio perdidas. *A referência ficou muito flutuante.* Tem adultos que se colocam como amigos de igual pra igual. Eu sou criança e você também. Tem adultos que se colocam ainda numa hierarquia grande. Eu sou adulto e você tem que me ouvir e me respeitar *a priori* e tem adultos que fazem uma relação de amizade que *conseguem colocar uma distância de idade*. São tantas as relações que a criança tem com os adultos com quem ele se relaciona que eu acho que ela começa a ficar com uma relação específica com cada um. Porque hoje os adultos estão agindo de formas diferentes com as crianças. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Importante comentarmos nas falas das duas educadoras duas sentenças que resumem as mudanças que elas apontam para a questão da autoridade de antes e como ela se configura hoje. Quando a Profa. 1 da UMEI 4 fala sobre antes “haver uma coisa homogênea”, ela está nitidamente se referindo a um modelo de família e de autoridade que vigorou por muitos anos e que sustentava as relações entre crianças e adultos na família e, por consequência, também na escola. Era uma época em que, de certa forma, os adultos estavam confortáveis em suas posições de comando e ocupavam esse lugar de fazer respeitar as regras do grupo.

Já a Profa. 2 da UMEI 1 traz para nossa discussão a noção de que “a referência ficou flutuante”, uma vez que, no contemporâneo, a criança precisa deslizar por vários núcleos familiares os quais, por sua vez, se constituem como referências diferentes para ela. Assim, as novas composições familiares que trazem para o convívio da criança padrastos, madrastas, tios e tias, avós, meios-irmãos e crianças de outras uniões impõem também maneiras diversas de a criança se posicionar diante dos adultos e sujeitos mais velhos. Pensando bem, não deve ser tarefa simples para a criança encontrar tantos modos diversificados de se colocar perante os adultos...

Além disso, a sala de aula se constituiria como um espaço de confronto entre todas essas referências – múltiplas para cada uma das crianças e mais diversificadas ainda com a reunião de várias crianças – com a figura da educadora. Lidar com essa diversidade de maneiras da criança se posicionar, de compreender regras, de saber conviver com o outro e identificar os comandos adultos, tudo isso tem se constituído como o grande desafio.

Essa grande responsabilidade de passar essa questão da educação, além da educação formal, nós temos essa responsabilidade do educar e assim, eu vejo como uma tarefa muito difícil, tendo em vista que cada família é uma família, tem seus costumes, as suas crenças, e bem ou mal, cada um educa seu filho de uma maneira diferente e aí, na hora do diverso, na hora que tá todo mundo junto fica muito mais complicado isso, né? (Profa. 4, UMEI 1, GD1)

Nesse trecho fica claro o desabafo da professora com relação à responsabilização que a escola vem tendo que assumir nos últimos tempos. Também colocam como muito difícil

lidar com aquilo que é diverso, com a heterogeneidade, com as diferenças de crenças, valores e histórias, o que só vem a confirmar que a escola é justamente o lugar de encontro dessa diversidade. Sendo o primeiro espaço social da criança depois da família, a escola é, de fato, o lugar onde ocorrem esses choques culturais, tanto das crianças entre si como delas com as educadoras. Talvez esse peso esteja sendo mais sentido ultimamente por conta de outras atribuições que antes eram tradicionalmente responsabilidade das famílias e passam agora a ser da escola. A escola precisa hoje lidar com esse duplo papel: transmitir conhecimento e também educar as crianças para o convívio social, o que as famílias parecem ter deixado de fazer...

Ainda dentro deste tema, as professoras apontaram para as diferentes formações familiares que acabam por se constituir como esse modelo de “referenciais flutuantes”, repetindo com seus filhos aquilo que elas próprias sofreram. A gravidez precoce apareceu como um fenômeno social que tem feito com que as diferenças etárias entre mães e filhos venha sendo encurtada, o que desfavoreceria uma construção legítima de autoridade entre gerações. As educadoras chegam a dizer que seus alunos são filhos de “outras crianças” e que por isso não podem mesmo encontrar autoridade adulta em pais tão jovens, que, por seu lado, também já não tiveram essa referência. Em outras palavras, a assimetria entre adultos e crianças se dilui quando “quase adultos” se “arvoram” a se tornar pais. A assimetria que era uma característica que diferenciava as gerações desaparece e as relações que daí advêm passam a ser de igual para igual. Como uma professora pontuou, não “conseguem colocar uma distância de idade”.

Hoje, o número de mães mais novas, no meu grupo... acho que todas as mães são mais novas do que eu. Elas todas são novinhas, vinte e poucos anos, com dois ou três filhos. [...] Você não chega a criar esse tipo todo de processo [de uma relação de autoridade/referência], porque ela teve a desconstrução na casa dela, aí depois veio o filho. Não foi construído para ela, então já não foi construído. Então a gente tem uma quebra. (Profa. 2, UE 5, GD1)

Tem “quase adultos” virando mães. [...]. Tem crianças de 15/16 anos que já estão se tornando mães e a relação de mãe com filho é muito de igual pra igual, ela praticamente compete com a criança. É uma relação que a criança está tendo com a mãe que é quase como se fosse com outra criança. Daí pra ela viver uma outra relação com o adulto na escola é muito complicado. É totalmente diferente do que ela vivencia. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Outra consequência dessa nova relação de pais muito jovens como os filhos é, segundo as professoras, a dificuldade que as crianças encontram em estabelecer uma relação mais assimétrica também com o adulto-professor. Ou seja, sem essa construção, que deveria

começar em casa, as crianças se deparam com uma referência de autoridade adulta na escola, com a qual nunca haviam se chocado antes.

Em resumo, para as educadoras, as famílias não estão encontrando meios de se posicionar neste lugar de fazer valer os combinados, de se fazer respeitar e de tomar decisões. As crianças têm se encontrado sozinhas para dar conta de problemas que não conseguem ou mesmo não podem resolver, como é o caso, por exemplo, de vestir um casaco num dia de frio, lavar o cabelo quando está sujo, comer ou não comer bala ou não ir à escola em caso de doença. Isso sem falar em situações mais complexas como entrar no processo de tirada de fraldas, ou não reagir com agressões a qualquer situação que a contrarie.

Todos esses são exemplos de situações nas quais os pais deveriam estar à frente para orientar as crianças e dizer a elas como agir. Vale ressaltar que estamos falando de crianças de educação infantil e, portanto, de uma população que tem no máximo 6 anos de idade!

Em alguns momentos, as professoras se remetiam a episódios que apontavam para a necessidade que os pais têm hoje de solicitar das escolas soluções para questões que antes eram resolvidas em família. Certas indagações feitas pelos pais às professoras chegam até a constrangê-las, posto que não considerem ser de sua responsabilidade decidir ou definir de que forma deveriam agir. São colocadas no lugar de responder às perguntas dos pais sobre fatos que antes eram resolvidos tendo como base as experiências anteriores ou a ajuda de um membro mais velho da família.

[...] porque eles perguntam coisas simples como no caso dos pais de Ramon: “Ah, quando que tem que parar de dar o peito?”, “Pode dar bala ou não pode?”, “Pode fazer isso, pode fazer aquilo?” Entendeu? *São coisas que a família tem que decidir.* A gente até se sente mal de interferir nessas questões, entendeu? (Profa. 10, UMEI 4, GD1)

“Dar limites” à própria família das crianças também seria, segundo elas, a mais nova função dos professores e da equipe pedagógica das escolas. Isso porque os pais estariam contribuindo também para a falta de valorização da autoridade das professoras, quando acobertam ou insuflam as crianças contra elas.

E também quando a mãe, a tia ou o responsável chega e coloca para criança: “Sua professora é isso, sua professora é aquilo.” Ela está fortalecendo esse desrespeito, permitindo. (Profa. 7, UE 5, GD1)

Não, eu acho que são os pais também que davam mais valor à escola, respeitavam mais os professores. [...] A criança chorando e o pai já sai daqui perguntado: “O que a professora fez com você?” Assim, sabe? (Profa. 1, UMEI 2, GD2)

Então o pai também está tirando a autoridade da escola. (Profa. 7, UE 5, GD1)

Diante desse quadro, as professoras costumam a definir qual é o papel, ou quais são os papéis da escola hoje e, mais especificamente, da educação infantil. São capazes de constatar que suas atribuições estão muito maiores e que a ação pedagógica hoje vai além da transmissão de um conteúdo historicamente acumulado, função tradicional da escola moderna. Percebem, atônitas e muito aflitas, que delas é cobrada uma postura paterna, no sentido psicanalítico do termo – devendo assumir um lugar de uma lei primordial que antes era delegado ao convívio familiar. Ora resistindo a ocuparem esse lugar, ora se deparando com a necessidade de algo fazer, tentam encontrar seu papel, ou seja, o que a elas cabe na educação das crianças pequenas.

Na escola infantil a criança está ali porque, sei lá por quê! Eu sei por que, mas eu não sei se sei mesmo! (Profa. 1, UMEI 1)

É... Porque a escola... Por que às vezes passamos por certas situações? Porque a gente teve que ocupar esse espaço. (Profa. 7, UMEI 4)

Acho que, principalmente, a gente tem que, antes de qualquer coisa, dar limites... O que era papel da família, hoje é o nosso papel. Fazer com que a criança, antes de qualquer coisa, tenha limites, saiba respeitar o outro, esse tem sido o maior objetivo, principalmente da educação infantil. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Você assumiu o papel então você tem que dar conta? Então acho que está tudo muito misturado, as funções da escola, as funções do professor, as funções de pai e de mãe. É toda a desestrutura mesmo. (Profa. 2, UE 5, GD1)

Outras se mostram até indignadas por fazer parte de uma categoria que, segunda elas, assumiu um lugar que não deveria ser o delas e que agora a escola está numa situação praticamente insustentável. Apontam para a escola como sempre tendo que atender a uma demanda social e também como se precisasse redimir a sociedade de suas mazelas. Esse peso as professoras dizem não conseguir mais carregar.

De acordo com a Profa. 2 da UE 5, é preciso que os docentes repensem seu lugar social e seu papel dentro da sociedade. Isso se constituiria como uma redefinição da função da escola, que, de acordo com ela, não pode continuar seguindo os caminhos que vem percorrendo, com o risco de se tornar uma situação impossível de manter.

Mas não é isso, estou falando que a gente está assumindo a educação. Os pais chegam e cobram atitudes da gente que seriam deles. E nós assumimos esses papéis e trazemos para gente. *Só que a gente está incomodado com esse papel também.* Isso não me pertence. “Eu sou educadora”, eu falo, “Não sou psicóloga.” Eu tenho que ter uma visão ampla, no geral. Eu tenho, mas não sou psicóloga. Né? Eu não sou assistente social, eu sou professora. O que me cabe como professora, o que me cabe à instituição? [...] A gente também não está permitindo que essas pessoas se construam enquanto pais e mães com a responsabilidade e as funções deles. A gente traz e acomoda aqui. *Só que isso também já está insustentável dentro da escola* [...]. (Profa. 2, UE 5, GD1)

Com muita propriedade essa educadora reivindica seu lugar profissional e busca com todas as forças redefinir o papel do professor na sociedade contemporânea. Qual é o papel do professor hoje? Qual é a parte que lhe cabe na educação das crianças? É possível não assumir esse lugar que a educação tem imposto aos professores hoje? É possível redefinir as funções da família e da escola nos moldes tradicionais e resgatar a autoridade que cabe a cada uma dessas instituições?

Essa fala pode ser um exemplo de um grito engasgado na garganta de muitos professores já desiludidos e sobrecarregados por tantas demandas que a sociedade lhes cobra... Mas, como negarmos que hoje a escola se encontra no “epicentro da crise social”?⁹

Nesse olho de furacão os educadores talvez sejam uma possibilidade de que a escola continue sendo uma instituição em que circule o conhecimento formal – aquele que mesmo que possa ser encontrado em outros meios como a internet, por exemplo, só pode ser mediado, socializado e partilhado com a presença de um professor e de outras crianças. Além disso, é na escola que as crianças e jovens podem democraticamente ter acesso a um bem que é (ou ao menos deveria ser) de todos... Além disso, as professoras podem se constituir como personagens privilegiados para a construção de caminhos possíveis de ação dentro do cenário contemporâneo.

Mesmo se deparando com tantas mazelas e situações aparentemente incontroláveis, algumas educadoras ainda acreditam na importância da escola na sociedade atual e na necessidade de “não jogarem a toalha”, enfim, de continuarem na luta por uma escola melhor para todos.

O negócio é não desistir. Não jogar a toalha, porque se jogar a toalha logo... Não, é... Vai ter que um dia melhorar. Vai ter que um dia mudar. Saúde e educação são os pilares. Se não mudar, entendeu? Vai ter que mudar. (Profa. 5, UMEI 2, GD2)

As professoras acreditam que na medida em que as famílias vêm pouco a pouco se distanciando do compromisso de educar seu filhos, as escolas vêm tendo que assumir esse lugar. Portanto, o maior desafio da escola hoje seria o de ter de lidar com situações inusitadas, antes impensadas nesse espaço. Educar o básico, dar as orientações primárias, ensinar a conviver com o outro seriam tarefas atuais da escola.

Além disso, “educar os próprios pais” no duplo sentido da palavra – ensinar como agir com seus filhos e impor a eles autoridade – também entraria no rol das atribuições escolares.

⁹ Ver Justo, J.S. “A escola no epicentro da crise social” (in) Taille, Silva e Justo “Indisciplina/disciplina: ética moral e ação do professor”. Ed. Mediação, Porto Alegre: 2006

Podemos dizer, então, que a família, segundo as educadoras, ao contrário de contribuir com a tarefa de educar estabelecendo uma parceria com as professoras, tem se eximido dessa função e deixado para a escola todo o trabalho.

Pensando na questão da autoridade, como já pontuamos ao longo deste tópico, as educadoras têm se deparado com essa nova missão. Além de tentar a duras penas colar os cacos de uma autoridade que historicamente tem se perdido e fazer com que a figura do professor ainda ganhe algum prestígio em nossa sociedade, devem também assumir um lugar de uma lei primeira, aquela que introduz o sujeito na cultura, que dá os alicerces para que possam viver em sociedade.

A FORMAÇÃO SUBJETIVA DO PROFESSOR E DA CRIANÇA NO CONTEMPORÂNEO

A gente está numa *situação de passagem*. A gente saiu de um momento em que a educação era respeitar o adulto e não questionar, e ainda não chegou em outro momento. (Profª. 2, UMEI 1, GD1)

A fala da professora, destacada como epígrafe deste tópico, serve para guiar nossas análises sobre a produção de subjetividade do educador e da criança no contemporâneo, segundo as educadoras de nossa pesquisa. A constatação de que vivemos uma *situação de passagem* foi a maneira utilizada por elas para dizer que tanto os professores como as crianças não são os mesmos de décadas atrás. Essa nova constituição subjetiva de ambos entra em suas análises e traz a necessidade de que a escola hoje também assuma um novo lugar.

No que tange à questão da autoridade, a escola e o professor têm ficado em uma posição distinta da de décadas atrás, uma vez que a autoridade de outrora não é mais dada *a priori* à figura do professor. Como vimos no capítulo 2, o professor hoje não conta mais com a rede simbólica que o sustentava e diante desse “abandono” é chamado a dar conta de situações antes impensadas. A criança também se reposiciona nesta relação: sem essa referência adulta de outros tempos, a criança tende a se colocar diante do adulto, muitas vezes, de igual para igual ou o instigando a assumir uma posição de fazer valer as regras e de tomar decisões.

Outra interpretação dada a essa ideia de passagem se remete ao fato de que, tendo sido educadas em uma época na qual a educação era repressiva, tanto nas famílias como nas escolas, elas teriam a tendência a reproduzir em seus alunos essa mesma postura coercitiva vivida em sua infância e juventude. Mesmo compreendendo que a abertura política contribuiu também para uma mudança de mentalidade, acreditam ser difícil modificar suas ações que,

muitas vezes, retratam mais aquilo que já está arraigado em sua própria constituição subjetiva e menos o que elas sabem ser o mais correto. Abaixo, destacamos um diálogo que ilustra bem essa afirmação.

Isso era uma situação política. Nós não tínhamos voz por conta da ditadura. Então isso foi aberto e a partir dessa abertura passou a mudar a cabeça, no caso do meu pai, dos nossos pais, e essas gerações passaram a ter mais voz. (Profa. 3, UMEI 1, GD1)

Esse negócio de ter voz é meio questão de aprendizado. Cada uma faz de um jeito! (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Daí a dificuldade de se lidar com isso porque nós somos a geração da passagem. Acho que essa é uma boa resposta. A gente viveu uma coisa, mas sabe que existe outra que pode ser melhor e aí pra você fazer aquilo que você sabe que é melhor, mas tendo uma vivência bem diferente daquilo, é muito complicado. Você juntar a teoria e a prática. Você aprendeu tanta coisa, aprendeu os combinados e aí quando você se pega, caramba! *Eu estou lá, de repente fazendo uma ditadura na minha sala de aula.* Porque eu vivi isso! (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Interessante como elas se remetem a sua própria história de vida e lembram de suas relações com os pais e com a situação política que emoldurou sua juventude... Relações que muitas vezes se refletem em suas práticas autoritárias – coercitivas ou que desprezam a ação da criança. Importante perceber como elas têm a noção de que é preciso refletir sobre isso, mesmo que constatem que reproduzem esses traços autoritários em seus fazeres diários com as crianças. “Estar fazendo uma ditadura em sala de aula” é algo sério de se constatar nos dias de hoje... Mas isso só reforça a ideia de que realmente nossas práticas e discursos são repletos de contradições.

Quando apresentamos as charges nos segundos GDs em cada escola, uma delas em especial contribuiu para essa discussão sobre a reprodução de modos coercitivos de agir com as crianças. Essa seria uma tendência “natural” para quem também sofreu com um período no qual a autoridade esteve ligada à coerção e ao poder. Ao analisarem a charge da “máquina escolar”,¹⁰ várias educadoras perceberam que aquela escola da imagem era a que elas próprias haviam frequentado e que, por conta disso, sua ação junto às crianças acabava reproduzindo aquilo que haviam aprendido, mesmo com uma autoavaliação constante de seu trabalho.

Essas práticas elas marcam muito gente. Por mais que a gente pense coisas novas, que a gente se atualize fazendo cursos e estudando ainda fica, até porque foi a nossa escola, né? Eu percebo às vezes quando eu tenho que usar da minha autoridade, um certo autoritarismo, também herança dessa fase. Até com as crianças aqui no dia a dia. (Profa. 3, UMEI 4, GD2)

Eu estudei assim na escola. Toda a minha educação foi toda assim, repressora e “decoreba”, decorar, repetir aquilo tudo. [...] Com certeza ele [o professor] foi essa criança dali [representada na charge]. (Diretora, UMEI 2, GD2)

¹⁰ Ver charge 5 anexa.

Eu então, nasci em 69 então eu vivenciei muito isso! Não se questionava nada em sala de aula. Professor falava: “É isso! É isso!” “Isso aqui é roxo!” Rum rum! [concordância]. (Profa. 3, UMEI 1, GD1).

Ainda sobre a *geração da passagem*, elas se questionam como seria possível romper a lógica da reprodução e partir para uma outra que possibilite às crianças uma maior participação nos assuntos da escola, nas decisões e ações em sala de aula. Ou seja, a medida da autoridade – quando é necessária e legítima e quando está beirando a coerção – é a grande dificuldade enfrentada por elas, por viverem esse constante conflito entre a sua própria formação subjetiva e aquilo que elas acreditam ser o melhor hoje.

Eu acho que a perda nesse período de passagem está nisso. Em você saber até que ponto uma coisa pode ou não pode. Igual quando chegou a época do Construtivismo, né? Vamos deixar o aluno construir! Aí o professor não era mais nada, ele só olhava. E aí, cadê a intervenção necessária do professor?” (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

De uma geração que já foi desconstruída e ela não teve nem tempo para se construir enquanto adulto, pessoa, criação... Então vem desconstruindo mesmo, agora é o momento de reorganizar ou de algo fazer, porque realmente já está incomodando a todos independente de que posição seja. Mas acho que isso tem a ver com o começo de uma desestrutura e daí para frente foi sendo quebrada e a gente não conseguiu retomar. (Profa. 2, UE 5, GD1)

Sendo assim, estaríamos vivendo um momento de incertezas nas formas de lidarmos com as crianças por estarmos em uma situação de passagem, ou seja, uma época em que as maneiras anteriores de educar são consideradas como inapropriadas, porém ainda não encontramos a medida de nossas ações. Em uma palavra, as educadoras apontam para o fato de que descartando aquilo que era negativo na educação das crianças – autoritarismo extremo, anulação da subjetividade infantil e falta de espaço para a expressão da criança –, jogou-se fora também o que havia de legítimo na posição assimétrica do adulto em relação a ela: seu papel de orientador na educação dos “pequenos”. Agora seria, portanto, o momento de “reorganizar e fazer algo” nessa relação.

As professoras acreditam que a fala da criança deva ser valorizada no contexto escolar e que ela precisa fazer parte das decisões, no entanto se mostram embaraçadas ao tentarem definir que lugar é esse a ser ocupado pela criança, na medida em que também não conseguem vislumbrar qual seria a posição do adulto nesta relação. O fato de o professor deixar de ser o centro do processo educativo é aceito por elas como um efeito necessário do reposicionamento das crianças como sujeitos ativos, porém, segundo elas, o professor foi destituído totalmente de seu lugar e importância. Diante desta constatação e no intuito de resgatarem seu lugar de fazer respeitar as regras e tomar decisões, as atitudes das crianças são

vistas ainda com cautela. Como se houvesse o medo de, ao acolherem aquilo que as crianças trazem, estarem promovendo a desordem e a falta de leis coletivas. Por outro lado, compreendemos que as educadoras possam estar procurando com isso uma autoridade legítima que dê tanto às crianças como aos educadores possibilidades de ação e decisão dentro do espaço escolar.

Deixou [o professor] de ser o centro, oba, legal! Mas virar nada??! [...] Isso que eu ia falar da perda. A perda é essa! A gente perdeu os limites, a cerca! Agora nada mais tem cerca, é tudo muito livre, muito... e isso é um perigo! (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Tudo bem que hoje a criança tenha que falar, tem que se expressar, mas nem tudo tem que ser valorizado, tem que saber o porquê do que está acontecendo... (Profa. 6, UE 5, GD1)

Na verdade, a sociedade está passando por um momento complicado porque houve época em que os filhos tinham respeito pelos pais. Hoje eles não estão tendo respeito pelos pais nem pelos professores. Hoje os filhos participam da conversa dos adultos, o pai está conversando com alguém, a criança entra se mete na conversa e está dando opinião. *Está se metendo na conversa de adulto como se ele pudesse*, como se ele pertencesse àquele espaço. Na escola ele faz a mesma coisa, ele não tem... Aí você junta numa turma crianças todas mimadas cheias de vontades e crianças que têm uma certa liberdade de falar tudo o que pensam, a criança chega na escola achando que pode fazer tudo o que quer. (Coordenadora 2, UE 5, GD1)

Por um lado, concordamos que a “falta de cercas” pode se tornar algo perigoso, como aponta a Profa. 1 – UMEI 1, GD1. Isso porque sem referências as crianças não teriam sequer um parâmetro até para discordar. A falta de autoridade representada pela falta desses limites tem deixado todos atônitos e perdidos. No entanto, e por isso mesmo, os adultos têm medo de dar voz às crianças talvez porque isso possa representar a falência completa de sua autoridade.

Em outras falas fica clara a análise de que a criança se encontra sozinha neste momento de *passagem* e tão perplexa quanto os adultos diante de que lugares ocupar ou de que atitudes tomar. Quando as propostas pedagógicas mudam (como vimos acima na fala da Profa. 1 – UMEI 1, GD1 – sobre a implementação do Construtivismo nas escolas) junto com as novas formas de subjetivação no contemporâneo, adultos-professores e crianças-alunos precisam rever seus papéis e encontrar juntos novos modos de se relacionar e de lidar com o aprendizado.

Eu acho que teve um momento aí nessa questão na discussão sobre a educação, sobre o professor, que a própria educação e o professor se perderam. Geral nas novas propostas pedagógicas, isso tudo foi se perdendo e agora a gente está tentando reorganizar e trazer a escola para um movimento diferenciado. Então eu acho que perdeu o adulto da escola, perdeu o adulto de casa e a criança está por si só. (Profa. 2, UE 5, GD1)

O adulto que, por essa fala, “sumiu da escola e da família” pode ser traduzido por nós como a falta de autoridade, de referência adulta que trouxe como consequência imediata o desamparo das crianças. Tal desamparo tem tomado proporções muito grandes que vão além da falta de referência adulta e tem se configurado até como maus tratos físicos e psicológicos por parte da família. Diante disso, o professor se sente impotente.

Aí você se sente impotente. Você vê que aquela criança, você vê que precisa de você, e é uma coisa que já está acontecendo o ano todo, você vê maus tratos, né... porque configura maus tratos, né? Não é só espancamento, é tortura psicológica... (Profa. 6, UMEI 3, GD1)

O abandono é o pior dos maus tratos... A criança se sentir totalmente abandonada. A indiferença, a criança não ser importante pra ninguém. Você já imaginou o que é isso? (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

Oscilando entre dar ou não lugar de fala para a criança, as professoras ora trazem a ideia de que essa criança não está tendo possibilidades de fato de atuar de modo mais efetivo na escola (decisões sobre o que e como estudar, compartilhar a construção de combinados ou acordos coletivos etc.) e, por vezes, está até sem o mínimo de atenção por parte da sociedade, de um modo geral, ora essa atuação tem sido excessiva beirando a licenciosidade.

As análises sobre o lugar da criança no cenário contemporâneo trazem as contradições reais que estamos vivendo. É como se existisse um pêndulo que ora se inclinasse para uma “desumanização” da criança – à medida que dela sejam tirados todos os direitos legítimos da pessoa através de atitudes desumanas, como os maus tratos, o descaso, a falta de apoio e o abandono –, ora pendesse para sua ação desmedida, sua entrada “aos safanões” no mundo adulto, tirando agora destes os seus direitos básicos. Em nosso modo de ver, sendo “vilã” ou “vítima”, a criança estaria, de ambas as maneiras, sendo excluída de uma participação efetiva no cenário social.

Quando levadas a refletir de modo mais cauteloso sobre essa polarização de comportamentos extremos (autoritarismo X licenciosidade), as educadoras trouxeram um ponto interessante para nossas discussões. A necessidade de que, junto ao incentivo de um protagonismo infantil, a responsabilização das crianças pelos seus atos e escolhas também seja levada em conta. Assim, a criança não teria só seus direitos atendidos, mas também seus deveres cobrados.

Eu acho que as coisas estão perdidas. Tanto nas escolas quanto nas famílias, essa questão da autoridade,... que aí começamos a dar muita voz à criança, né? A se expressar, se expressar... E aí o Estatuto da Criança não tem como não colocar um nó meio de isso tudo, talvez mal interpretado por nós, pela sociedade, pareceu que deu muitos direitos e cadê os deveres? Então assim a fala de um pesquisador da área

de infância da adolescência, ele diz assim: “Gente, o Estatuto nasceu porque realmente a criança estava sem proteção nenhuma, estava sem nada, tinha que nascer essa lei.” Agora cobrar dessa criança, desse adolescente as suas responsabilidades, a gente tem que fazer, é um dever nosso. (Coordenadora 1, UE 5, GD1)

A responsabilidade do adulto nesse caso seria a de conferir à criança espaços/tempos de fala e expressão, valorizar a criança em seu saber e sua ação, porém deveria cobrar seu compromisso e empenho com os outros, com o coletivo do qual faz parte. Assim, responsabilizar cada criança em seus fazeres cotidianos visando à construção constante de relações apoiadas no fazer comum seria uma ação pautada em um paradigma ético. O compromisso de todos, adultos e crianças, pelo bem mútuo e valorização das diferenças, seria o objetivo central da educação.

Dentro desse contexto histórico de mudanças nas formas de olharmos para crianças e adultos, as educadoras continuaram a discorrer sobre como a infância tem se constituído na atualidade. O ponto de destaque dessa subjetivação contemporânea do infantil passou sem dúvida pela questão do consumo e pela inserção da criança dentro dessa lógica de possuir bens. A criança, além disso, estaria transpondo para as relações com seus pares e alteres a mesma lógica do consumo. Trocar ações por objetos, afeto por coisas seria uma prática comum e que estaria ocupando o lugar da autoridade legítima do adulto (principalmente os pais).

[...] o que eu vejo muito do Gustavo com a mãe dele é que ela não cumpre combinado, ela tem troca. (Diretora, UMEI 4, GD1)

Quando a mãe chega ela fala assim: “Oh...fica quietinho que mamãe vai comprar o que você gosta.” (Profa. 1, UMEI 4, GD1)

Aí ele se jogou no chão, fez pirraça e só obedeceu quando ela falou que ia comprar um igual àquele. (Profa. 7, UMEI 4, GD1)

De acordo com as professoras, a criança passa a só entender os comandos de autoridade quando esses vêm acompanhados por promessas de benesses e, dessa maneira, conseguir com que a criança atenda a uma regra pautada exclusivamente na necessidade de valorização do outro e dos espaços comuns tem sido muito difícil. As crianças hoje em dia estariam sendo produzidas na e pela lógica do capital e também da informação o que, de alguma maneira, as colocaria em uma posição de quase igualdade com os adultos, o que antes seria impensado.

Hoje em dia não, antigamente era só aparecer um adulto que a criança logo obedecia, abaixava a cabeça, né? (Coordenadora 1, UE 5, GD1)

Precisava nem falar, minha mãe chegava lá em casa era só olhar para mim [...] Eu sabia que era coisa de adulto e eu não ficava lá ouvindo. (Profa. 7, UMEI 4, GD1)

A criança não tinha essa entrada no mundo adulto que ela tem agora, não só pela liberdade que ela tem com o adulto, mas também pelos meios de comunicação. Então a criança não discutia e ela era criada sabendo de autoridade, então chegava na escola quem era o professor? Autoridade máxima, o que a professora falava o pai abaixava a cabeça e escutava porque professor era lei até para os pais. (Profa. 1, UMEI 4, GD1)

A criança não sabe falar, mas mandar sabe. [...] (Profa. 4, UMEI 3, GD1)

Os nossos alunos não são os mesmos, não têm os mesmos pensamentos, super-heróis... É tudo diferente. O público-alvo que a gente recebe hoje em dia é totalmente diferente do que foi na nossa época. Então hoje a gente se adapta (Profa. 3, UMEI 2, GD2)

As professoras chegam a considerar que a televisão como meio privilegiado de transmissão de informações e propagandas concorre com elas em posição de superioridade. Acreditar no que diziam e no que ensinavam as professoras, antes uma premissa básica seguida na educação escolar, não estaria mais acontecendo nos dias de hoje. O professor, em consequência, estaria sendo vítima de um total descrédito por parte de todos, inclusive por parte de seu próprio aluno.

Hoje eles sabem tudo, eles já vêm de casa sabendo tudo. [...] Naquela época não, criança quase não tinha televisão, eles acreditavam no que a professora falava. (Profa. 9, UMEI 2, GD2)

Na sequência dessas mudanças no modo de olharmos para crianças e professores, as educadoras apontam para essa produção de subjetividade contemporânea como aquela que expõe o professor a situações e juízos de valor inusitados. Em outras palavras, o professor se encontra ressentido por não encontrar na sociedade o respeito e a valorização que lhe cabiam no passado.

Consideramos pertinente incluirmos ainda nesse tópico a discussão sobre a desvalorização dos professores e seu atual estado de ocupante de um lugar desprestigiado socialmente. Isso porque, se, por um lado, as professoras apontam para a produção subjetiva do infantil em uma crescente entrada no mundo adulto – ao menos pelo viés do consumo e de sua maior informação –, por outro, ressaltam que o professor seguiu um caminho oposto: foi retirado da relação com seu aluno como um ator menos importante, sofrendo com isso consequências gravíssimas.

Não faltaram queixas e observações sobre a situação do professor hoje e de como, a despeito de sua importância na educação das crianças e constituição da sociedade, seu papel tem sido desmoralizado.

Hoje o professor é objeto de decoração, quase. (Profa. 5, UMEI 2, GD2)

O que choca é que tenho tudo isso (formação, pós-graduação...) e me sinto pobre. (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

Com essas duas falas as educadoras resumem a situação atual do professor: em alguns momentos, se configuram como meros “objetos de decoração” e quase sempre se sentem pauperizados, desmoralizados e, de fato, pobres.

Em uma das escolas, em especial, a pobreza do educador foi tema de destaque para discussões que tomaram grande parte de nosso GD. Para nós, o que justifica tanto tempo falando sobre esse tema é o fato de que elas – bem como toda a classe docente de nosso país – se sentem desprestigiadas, desfavorecidas e realmente empobrecidas tanto no que se refere aos aspectos financeiros quanto ao que tange à sua subjetividade. Do professor foi roubado seu direito de ter acesso aos bens culturais, de poder estudar sempre mais e aperfeiçoar seu fazer pedagógico, de se sentir importante em nossa sociedade. De que serve ser educador hoje? Para que educar, se esta função está tão pouco valorizada? A desvalorização da profissão de professor hoje é proporcional à necessidade que se tem de educar...

Relacionando esse fato com a questão da autoridade... Que autoridade pode o professor ter diante de sua turma se ele mesmo não se vê investido desse valor, se ele se sente pobre, de dinheiro e de sentido num mundo onde os valores do consumo e do hedonismo suplantam qualquer processo mais árduo de construção de aprendizado e de valores humanos mais nobres como a solidariedade, o sentimento de coletividade e de valorização das diferenças? O professor, também ele, está sendo massacrado por uma lógica opressora e coercitiva que nem sequer tem um rosto, ou se materializa em uma só figura. Muitas vezes, é caracterizada por medidas frias de instâncias superiores que só podem se pautar em estatísticas para administrar de maneira eficiente. A opressão sob a qual vive o professor, muitas vezes, o atravessa e atinge também sua turma de alunos, mas que bom que ele pode pensar sobre isso e encontrar formas de romper com esse ciclo olhando de maneira mais generosa para “suas” crianças.

Várias foram as falas que corroboraram e fundamentaram a situação de desvalorização profissional desses sujeitos.

[...] mas se você for pensar que é isso que eu mereço, eu mereço muito mais! Pra trabalhar 1h a R\$10,00 e a manicure que ganha a mesma coisa e não gastou dinheiro com livros com estudos com essa dedicação toda, então realmente eu ganho mal! (Profa. 1, UMEI 1, GD2)

Você nunca tem dinheiro e tanto que você trabalha e nunca tem dinheiro. Vai ver o flanelinha lá em Charitas para ver o quanto ele ganha a cada sexta-feira, sábado. Não dá os 5 continhos dele para ver a cara. Ganha mais do que nós! (Profa. 5, UMEI 2, GD2)

A comparação com profissões menos qualificadas do ponto de vista da formação e do investimento – financeiro e pessoal –, como as de manicure e flanelinha, traz para as educadoras uma grande insatisfação além do sentimento de extrema inferioridade e desrespeito pela lógica social vigente. Afinal, ganhar o mesmo que a manicure e menos que um flanelinha é realmente uma situação aviltante.

Junte-se a isso o fato de que essa situação de desvalorização pela qual o profissional da educação vem passando é escancarada, na sua maior crueza, para toda a sociedade. Saber que o professor ganha mal é um motivo forte para desconsiderar seu esforço, suas lutas por uma sociedade mais justa, seu empenho por um ensino melhor.

Eu acho que quando ninguém sabia quanto ganhávamos, eles respeitavam, agora que começou a fazer greve e mostrar contracheque que se ganha uma porcaria mesmo, aí que ficamos desvalorizadas. Não tem valor. Ninguém respeita mesmo. (Profa. 8, UMEI 2, GD2)

Quando esse não valor aparece também nas falas das crianças, parece que o desânimo das educadoras é ainda maior. As crianças não acreditariam, segundo elas, em sua palavra, em sua autoridade e, agora também no valor de seu estudo, de sua formação.

Uma das professoras, ao falar com uma aluna sobre a necessidade de que ela estudasse bastante para conseguir um emprego e ajudar a família, obteve a seguinte resposta da menina: “Tia, você estudou tanto para arranjar um emprego tão ruim?”

Diante dessa triste realidade, percebemos que o professor hoje tem sofrido com duas formas complementares de desvalorização. Se do ponto de vista da autoridade – antes naturalmente encarnada nas figuras dos adultos – o professor vem perdendo a cada dia seu lugar, do ponto de vista do conhecimento esse descrédito não tem ficado menor. Desacredita-se hoje no valor do conhecimento, na importância do estudo e a figura do educador já não está mais carregada dos significados simbólicos que o sustentavam outrora.

Analisamos neste tópico aspectos distintos a respeito da subjetividade da criança e do educador no contemporâneo. Contudo, podemos dizer que se aproximam, pois ambos estão submetidos a uma mesma lógica social na qual as referências, as ancoragens subjetivas no que se refere à questão da autoridade encontram-se flutuantes. Ou seja, tanto as crianças como os educadores vivem hoje um período de passagem que rompe com as leis que eram determinantes das relações entre adultos e crianças no passado e ambos ainda não encontraram uma forma de lidar com as questões que se colocam no contemporâneo. Isso significa dizer que algo que se rompeu nessa relação de autoridade do passado ainda se encontra à espera de novos arranjos.

A AVALIAÇÃO E O PODER DO PROFESSOR: O QUE SE PRODUZ QUANDO SE FALA E SE ESCREVE SOBRE A CRIANÇA?

A despeito de o professor estar a cada dia perdendo seu lugar de autoridade diante da criança – como pudemos ver a partir das análises anteriores – ainda é possível dizer que ele é quem ocupa ainda um lugar privilegiado nesta relação. Dizemos isso, pautados nas falas de algumas educadoras que afirmam ser a avaliação um instrumento poderoso do professor sobre a criança.

A criança e a sociedade têm convocado o educador para um reposicionamento diante dos processos educativos e de sua função de conduzir os alunos ao conhecimento – e isso engloba também o ato de se fazer respeitar, tomar decisões e agir. Mesmo assim, pela via da avaliação, muitas vezes, o professor tenta se manter numa posição tradicional de poder e superioridade. Dizemos isso porque o ato de avaliar a criança na escola – parte das atribuições do professor – pode ser tanto um meio de promoção do aluno e valorização de seus saberes e de sua expressividade quanto um veículo de depreciação ou anulação do outro-criança.

Segundo os próprios sujeitos de nossa pesquisa, o poder da avaliação faz com que o professor tente não “perder sua autoridade”, uma vez que é através da escrita de relatórios e das análises sobre as crianças que ele mostra seu poder de falar sobre o outro, classificar e julgar, por exemplo, em que níveis de desenvolvimento a criança está e quais são suas deficiências ou progressos.

Por escrito é um poder muito grande! A palavra das professoras de como é a criança tem um peso muito grande. (Profa. 7, UMEI 1, GD2)

“Agarradas” a uma autoridade que advém dessa prática classificatória, as educadoras dizem cair na armadilha dos rótulos conferidos às crianças e que acabam sendo incorporados

por elas. Avaliar se torna também uma possibilidade de a professora, ao menos nessa hora, se ver em um lugar de destaque. Seria como que uma “tentação” usar desse instrumento para se reafirmar como um sujeito capaz de falar sobre o outro, de compreender uma situação específica e perpetuar esse poder através da escrita.

A professora vai rotulando, rotulando, rotulando até que ela acha um aluno que é a cara dela. O normal é só aquele que é a cara dela. *A gente até discutiu um pouquinho aqui que a gente acaba fazendo isso. Fulaninho é o mais levado, fulaninho é quietinho, e vai fazendo o relatório...* (Profa. 2, UMEI 1, GD2)

A partir da charge 3 a discussão sobre a prática de estigmatização das crianças se configurou como uma oportunidade de reflexão, pois elas próprias confessaram, por vezes, buscar um aluno-padrão e, dessa forma rotular todos os outros de maneiras negativas. A saída seria pensar nas crianças a partir de suas singularidades e formas ímpares de aprender. Isso deveria ser pensado e refletido desde o planejamento das atividades para que as crianças não sejam obrigadas a seguir um modelo único de ação. De acordo com a professora abaixo, definir o que o aluno é ou não é um perigo para sua estigmatização. Na verdade, o que ela propõe é pensar na criança enquanto sujeito que pode aparecer no presente, no embate com o professor e seus companheiros e assim mostrar sua ação singular.

Eu acho que desde o planejamento a gente tem que pensar nisso, porque quando a gente faz pedagógico e matérias de licenciatura mesmo, a gente pensa na criança ideal. Pensa que vai chegar na escola e vai encontrar aquela criança que vai alcançar tudo o que você tiver planejado. E aí, quando a gente planeja a gente faz uma atividade única, pra todos, a gente não pensa também que fulano pode aprender, tem mais facilidade de aprender de um jeito, através da música ou disso ou daquilo. [...] E essa charge, quando a gente discutiu foi muito falada a questão do verbo, porque ela define: Fulano É!, E não é assim, é fulano Está! Você pode até dizer que fulano se encontra dessa forma. Você como pessoa que vai avaliar o aluno, você diz que ele está em processo e nunca que ele é um ser acabado. (Profa. 3, UMEI 4, GD2)

Podemos perceber que também conseguem romper com a lógica hegemônica da avaliação quando mostram que em alguns momentos percebem que seus alunos as estão avaliando – e essa avaliação é encarada como meio de melhoria na ação junto a sua classe. Isso também acontece quando percebem que ao escreverem sobre as crianças e a atuação delas nas atividades e na rotina do trabalho na escola, de certa forma, também estão avaliando seu próprio trabalho. Em uma palavra, quando dizem, por exemplo, que uma criança não consegue se adaptar à nova rotina, que é agitada e não se concentra, podem refletir sobre como tem sido sua atuação enquanto adulto mediador nesses momentos.

Muito oportuno destacarmos aqui esse ponto que nos parece interessante quando falamos de avaliação: avaliar o outro pode ser um meio eficaz de avaliarmos a nós mesmos. Não é só a criança que precisa se reposicionar diante de uma novidade (começo de ano, mudança de professor etc.), mas também o adulto. Vejam a fala da Profa. 4, (UMEI 4, GD2):

Eu sempre costumo falar que a avaliação quando chega assim pra avaliar é muito difícil porque a avaliação tá dizendo como é que tá sendo o seu trabalho também, não é só porque a criança chegou nova num ambiente novo de uma realidade distante meio complicada, mas também tá assim mexendo com a sua posição enquanto educador.

Outras professoras apontaram para a importância da sensibilidade na hora da avaliação, pois esta, muitas vezes, acaba enfatizando o que a criança não consegue ainda fazer em vez de destacar os modos subjetivos/singulares como ela produz no espaço escolar, no contato com as outras crianças e na relação com a professora.

E para gente tem que ter acesso a essa sensibilidade de olhar na hora das avaliações, que nem sempre o aluno que não sabe ler, não sabe escrever, né? Não demonstra ainda esse despertar para leitura, para escrita, mas às vezes ele tem uma habilidade em artes, em outras coisas que podem ser exaltadas na hora da avaliação. Porque às vezes a gente cai naquela mesmice de dizer: “Não sabe! Não conseguiu. Não alcançou.”, né? E outras coisas tão boas que ele tem e a gente acaba deixando de lado. (Profa. 1, UE 5, GD2)

A gente só fala das coisas que a gente não conseguiu. Ninguém nunca faz uma avaliação dizendo, não é que ninguém nunca faça, mas é que geralmente a gente enfatiza o que não foi conseguido e o que a criança alcançou fica meio... você fala, cita, mas mesmo assim... (Profa. 4, UMEI 4, GD2)

Outro detalhe que nos chamou a atenção foi a estranheza que algumas educadoras ainda demonstram em relação a uma forma mais subjetiva de avaliar a criança. Como na educação infantil a forma de avaliação é feita através de relatórios semestrais da criança, as professoras se confessaram embaraçadas para escrever de forma tão ampla sobre seus alunos. Elas se dizem confusas e com dificuldades em escrever, uma vez que foram habituadas a realizar avaliações mais objetivas, como, por exemplo, através de fichas com campos predefinidos para serem marcados.

Aí eu tava falando pra Bruna da dificuldade que eu tenho de por pro papel através de relatório porque isso não existe na escola tradicional, essa atividade diária que você tem de relatar o que você fez, de registro, não tem! Tem um conselho de classe pra dizer como é que foi seu aluno. E é mesmo assim: “fulano é terrível!” Aquela avaliação bimestral, preenche aquela avaliação sim ou não... Então eu tava conversando justamente isso antes de você chegar, isso aí, a dificuldade... (Profa. 10, UMEI 4, GD2)

Eu, por exemplo sofro muito pra fazer relatório e sempre acabo escrevendo muito porque eu fico pensando... Esse ano tiveram até os objetivos e então foi mais objetivo, porque, o que eu vou escrever sobre a criança? [...] Os objetivos falavam

assim: “Realiza as atividades com autonomia” – eu vou botar só essa frase? Aí eu coloco que é independente, mas o que é independência numa criança de 3 anos? É muito complicado... e aí você acaba colocando assim: “Fulaninho é agitado”. Ainda assim você não tá me dizendo muito. Ele é agitado quando? No pátio? Na sala? Com os amigos? (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

Essa educadora mostra o quanto é complexo avaliar e como é muitas vezes arbitrário o ato de falar sobre o outro. A preocupação delas reflete sua implicação no trabalho com a criança e a responsabilidade que a avaliação traz para o professor, uma vez que os riscos de uma produção subjetiva negativa da criança pode ser extremamente violenta e anuladora de suas possibilidades de expressão.

Nas falas a seguir, as professoras apontam para sua dificuldade em se desprender de seus próprios preconceitos e de, assim, fazer uma autoavaliação de modo a perceber como podem também olhar de forma mais generosa para as crianças.

Porque aí a gente fica pensando assim: todo mundo tem um rótulo. Por mais que eu não queira, eu posso até ser desprovida de preconceito, mas eu acabo falando assim: “Sabe por que fulaninho é assim? Por causa da mãe! Sabe sicraninho, também o pai, o pai tá preso!” (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

É muito difícil a gente tomar consciência daquilo que a gente faz, né? Eu percebo isso, hoje em dia eu estou tomando consciência de algumas coisas. Estou tomando consciência, se vocês perceberem, eu estou mudando. Estou mudando, estou ouvindo, mas é difícil a gente se perceber. (Coordenadora UE 5, GD2)

Consideramos importante destacar esse debate, uma vez que a avaliação é uma tarefa que todo professor deve fazer em sua prática educativa e muitas são as manifestações desse ato no meio escolar. Quantas avaliações anulam quaisquer possibilidades do aluno acreditar que pode aprender ou que é capaz de contribuir com seu processo de aprendizagem e também dos seus companheiros? Quantas vezes uma avaliação impensada ou pouco refletida pode ser uma forma de produção do fracasso escolar? Percebemos assim que muito mais do que aquilo que escrevem, as ações dos professores junto às crianças ilustram seu olhar avaliativo e podem produzir subjetividades inferiorizadas ou incapazes. Refletir sobre a avaliação é uma forma de o educador repensar sua ação educativa e assim iniciar um processo de transformação de sua própria postura diante da criança e de seu olhar para as singularidades.

Pudemos perceber que as professoras de nossa pesquisa estão refletindo sobre esse poder que a avaliação lhes confere. Vimos também que a partir de uma *mea culpa* podem estar buscando formas de rever seus próprios preconceitos e pensar na educação como um tempo/espço privilegiado de valorização das diferenças.

Pensar especificamente na questão da autoridade seria uma maneira de se reposicionarem ante as crianças e assumirem um lugar de fazer valer as regras e combinados, de tomar decisões que, ao contrário de anularem o outro, promovam sua expressividade e seus modos singulares de ser.

AS REGRAS IMPOSTAS, OS ACORDOS COLETIVOS: PROFESSORES E CRIANÇAS EM TENSÃO COM AS REGRAS

Dos nove encontros realizados, em oito deles a questão das regras foi abordada pelas professoras. Principalmente quando na primeira rodada de nossos GDs utilizamos as situações-problema 1 e 2, as professoras nos questionavam sobre o momento do ano em que os episódios supostamente haviam acontecido. Isso porque afirmavam que no início de cada ano as situações de conflito com as crianças seriam mais comuns, pois, principalmente para aquelas que estavam chegando à escola pela primeira vez, as regras da instituição seriam desconhecidas. À medida que fossem entrando em contato com a rotina e com o dia a dia escolares, as situações de confronto com as educadoras tenderiam a diminuir.

Na UMEI 2 as professoras disseram que “é bastante comum que episódios como esse aconteçam com crianças que nunca estiveram no espaço escolar e que, por isso carecem de regras e ainda não conhecem a rotina e os costumes da instituição.”

Professoras de outras escolas também levantaram essa hipótese e a defenderam baseadas em suas experiências.

Também aqui, em que momento? Isso foi no início do ano? Foi no meio do ano? Porque no início é muito difícil: Porque no início... No meio do ano eles já sabem, “Agora a gente é a hora de sentar e a gente vai combinar, vai ver o que vai fazer.” No início não, eles não vêm com essas regras. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Eu costumo dizer assim que no primeiro mês, primeiro, segundo até um terceiro, você sofre para colocar todo mundo ali de acordo com as regras... Depois que você coloca, *claro que um sai o outro...* mas é mais fácil de você controlar. Então você tem que ter uma estratégia pro primeiro mês, pros primeiros meses (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Nos parece óbvio que quando a criança nunca esteve em uma escola precisaria de um período no qual pudesse aprender como se deslocar pelo espaço, conhecer as dependências e as funções de cada uma, entender as regras mais gerais da instituição, tais como: seguir uma rotina, ter regras de convívio com as outras crianças e com os adultos, entre outras. No entanto, se pensarmos bem sobre esse ponto veremos que tudo isso se configura como o objetivo geral de qualquer escola e que, portanto, não estaria restrito a apenas aos primeiros

meses da criança neste espaço. É mais apropriado pensarmos aqui que as educadoras estão dizendo das suas próprias regras de sala de aula e que, embora possam até ser construídas com as crianças “nos meses iniciais”, depois se cristalizariam e quase não dariam chances de serem modificadas.

Quando elas falam em construção, não nos parece que estejam usando o termo com o significado de reavaliação constante dos combinados pautados nos questionamentos das crianças, em sua singularidade e em suas formas de expressão. Ao contrário, parece que as regras, que antecedem à chegada das crianças na sala, vão sendo incorporadas por elas a partir de uma relação mais afetiva com a professora e com uma repetição constante para sua efetiva internalização.

Não, são construídas [as regras]... A gente costuma fazer isso no início do ano. Os combinados. (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Quando questionadas por nós sobre como seria esse processo de construção nos primeiros meses, se mostraram um pouco confusas para explicar o que elas entendem por construção.

É uma construção de regras e de relacionamento mesmo. Eu acho que você tem que começar cativando, até porque são crianças... Eu não sei muito como explicar, como que eu faço? (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Eu construiria assim, na base do dar a chance... Fez aquilo, não tá certo, olha, não pode ser assim, não pode fazer assim, a gente vai combinar que a partir de agora não vai ser assim. Aí fez de novo, ó, a gente combinou! E aí é aquela coisa, agora você vai ficar aí e perder o direito de brincar. Eu acho que essa construção é por aí. A gente recebe várias crianças que nunca frequentaram a creche. Então eu acho que é assim: ir mostrando isso no dia a dia. (Profa. 3, UMEI 1, GD1)

Não nos parece que essa forma de lidar com as regras se configure de fato com uma construção. Uma vez que esse processo acabaria ainda no primeiro semestre do ano, não se constituiria como um processo de constante revisão das formas de convivência e dos combinados da classe. Também acabaria por anular qualquer possibilidade de aparecimento do imprevisto, do contingencial, da novidade, visto que “mesmo que um ou outro saia da linha” a maioria da turma estaria sob controle.

Em outros momentos elas falaram com todas as letras que em muitas ocasiões a professora não acredita na construção de regras, mas sim na imposição das mesmas sem possibilidades de haver troca com as crianças.

Às vezes pode acontecer da professora estabelecer, é assim pronto e acabou! E não perguntar a eles o que acham, não haver troca. (Profa. 6, UE 5, GD1)

Outro ponto que nos chamou a atenção foi quando as professoras se remeteram ao início de ano como etapa já prevista por elas como a “fase dos testes”. Ou seja, todos os anos as crianças começariam testando a autoridade de sua professora até para ver como poderiam agir diferentemente de como agiam com a professora do ano anterior. Isso coloca em questão a afirmativa anterior de que o “comportamento conflituoso” seria uma característica das crianças novas na escola. Ao contrário, isso aconteceria sempre no início de cada ano...

Ou então assim... Chegando no ano seguinte: “Ah, mas tia fulana não fazia isso”. Eles vão querer ficar testando. (Profa. 5, UE 5, GD1)

E outra coisa. Tinha que testar para saber se o combinado vai ser igual. O combinado pode ser diferente. *Se a tia pode ser mais boazinha.* (Profa. 2, UE 5, GD1)

Porque as crianças parecem que realmente testam o tempo todo. Eles veem até onde você deixa. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Dessa discussão destacamos dois pontos importantes. O primeiro é que, se as crianças precisam todos os anos que se diga a elas como se comportar na escola, é porque isso pode não estar claro ou não estar fazendo sentido, ou ainda pode não estar de acordo com aquilo que elas consideram como legítimo dentro da escola. Em outras palavras, essa reação das crianças pode apontar para sua recusa em acatar regras que acreditam ser impeditivas de uma participação mais ativa nos assuntos da escola. Sendo assim, as regras necessárias de uma escola estão longe de serem incorporadas pelas crianças hoje (assim como também as regras sociais, as regras de convivência por adultos inclusive!). O segundo ponto é o que nos inclina a constatar que as crianças, assim como os sujeitos de um modo geral, se constroem na e a partir das relações que exercem com seus pares e alteres e que, portanto, sempre que encontrarem uma nova pessoa com quem irão estabelecer relações, novas posturas irão adquirir. Indo um pouco além, essa é a constatação de que o fato de serem adultos não confere às professoras uma ocupação *a priori* de um lugar de autoridade legítima. Ao contrário, é na relação que essa autoridade pode ou não aparecer.

Até porque cada professor tem uma conduta dentro de sala, então a regra da outra não é a mesma. E passa o ano, as férias, né? (Profa. 6, UE 5, GD1)

Quando as crianças também buscam nas novas professoras regras mais flexíveis, elas estão mostrando aos adultos que encontram maneiras de se manifestar, de se posicionar de

forma diversa em uma nova relação. E mesmo num único período letivo, os comportamentos variam de acordo com os adultos com que estão lidando. Vejam o que fala a Profa. 1 (UMEI 1, GD1):

Depois eles acabam entrando no ritmo, tanto que eles têm posturas diferentes de acordo com o professor. Vocês já repararam isso? A gente que faz o reagrupamento, a gente percebe. Tem criança que tem uma postura com um professor e outra postura com outro professor. Acho que a maneira como você coloca a sua autoridade é que faz a diferença.

Quando a professora diz que eles (seus alunos) entram no ritmo, parece estar dizendo que já estão adaptados a um elenco de regras que, mesmo que possam ter sido construídas nos primeiros meses do ano, já estariam cristalizadas e assim sem condições de serem modificadas, ao menos na relação com aquela professora especificamente. Isso até pode acontecer nos “reagrupamentos”,¹¹ pois as crianças têm a possibilidade de encontrar outros registros, outras lógicas de autoridade nos diferentes professores com quem elas se relacionam. E aí entra de novo a questão já trazida por uma das professoras: que as crianças sabem com quem estão lidando, ou melhor, parecem se adequar à forma como cada educadora estabelece as relações com elas. Ou ainda, as crianças podem tentar relações diferentes com professoras diferentes, se percebem que com a sua professora de turma esse rearranjo já não é mais possível.

Uma professora fez questão de ressaltar que, se as crianças se mostram de formas distintas perante professoras diferentes, também dentro de uma mesma turma, as crianças se posicionam de modos diversos em relação a uma mesma professora no que se refere “aos níveis” de amadurecimento com relação à internalização de regras.

Também numa mesma turma você tem crianças que estão em níveis diferentes. Lá na sala tem criança que entende e tem criança que não entende algumas regras. [...] Quer dizer, as regras ainda tão nivelando. (Profa. 3, UMEI 1, GD1)

Fica claro nesta citação que a questão do desenvolvimento infantil – e as noções de fases, por exemplo – atravessa a análise da Profa. 3, como se as crianças estivessem evoluindo no que diz respeito à capacidade de compreender regras e de agir segundo as mesmas. Entendemos essas crianças, por esse ponto de vista, como um sujeito passivo que não pode contribuir para a construção coletiva de um tempo/espço de educar, mas como alguém que

¹¹ Os *reagrupamentos* fazem parte da proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói (Portaria nº 125 de março de 2008 “Escola de cidadania”), que pressupõe que as crianças, em algum momento da semana, se reagrupem em novos arranjos por interesse em algum assunto a ser trabalhado ou em projetos da escola e, assim, fiquem em contato com crianças de outras turmas e também com professores diferentes daquele de sua turma de referência.

recebe as informações, as processa e, aí sim, pode se considerar no nível satisfatório para conviver em sociedade. A necessidade de “nivelar” as crianças a um mesmo padrão de comportamento, de entendimento e de ação acaba por anular aquilo que elas têm de singular e apagar também as dificuldades que os próprios adultos carregam com relação a esse tema.

Dizemos isso baseados nas análises que estamos percorrendo no desenrolar deste trabalho: de que tanto adultos como crianças se encontram perplexos diante do não saber, do ocaso do futuro e das quebras de paradigmas pelas quais estamos passando. Além disso, quando as professoras – em tópicos anteriores – se confessam embaraçadas quando se encontram diante de situações de conflito com as crianças, sem saber ao certo como medir sua autoridade (com cuidado para que não vire nem autoritarismo nem licenciosidade), estão dizendo, mesmo que inconscientemente, que também não sabem como lidar com as regras. E mais, que sofreram com uma história opressora de educação (como vimos há pouco) e que sofrem com medidas arbitrárias de instâncias superiores, o que se transfere para sua própria prática como uma reprodução de medidas também arbitrárias e pouco abertas a uma construção mais democrática com as crianças.

Mostram uma outra face desse ato de lidar com as regras, quando apontam para as normas arbitrárias – vindas de instâncias superiores – que dizem controlar muitas vezes suas ações e que as impede de realizar um trabalho mais significativo e de mais qualidade com as crianças. Usam esse argumento para justificar suas limitações em sua tarefa de educar.

A proposta da Fundação diz que você tem que colocar as crianças de acordo com o espaço da escola. Mas aí diz que dentro do espaço da escola, mas no mínimo 20, entendeu? Então quer dizer não interessa se cabem 10, tem que botar 20 porque você tem autonomia de colocar quantos eles mandam você colocar no mínimo. Então se você fala uma coisa e depois “disdiz” aquilo, não existe aquilo gente. É mentira. Está preocupado com qualidade? Não. (Profa. 1, UMEI 2, GD2)

[...] aí a Fundação ou as secretarias, cada ano eles inventam uma coisa. Eu digo, o que é isso? Porque um ano a nomenclatura é por ano de escolaridade, no outro é série, no outro é ciclo, aí vem a questão da aprovação automática, e aí ele vai passar até chegar onde pode ser retido, no último ano do ciclo [...] (Profa. 6, UMEI 1, GD2)

É, mas eu ainda olho assim: existe ainda aquela questão assim, não sei se eu estou certa... Mas *as pessoas* olham aquilo não com bons olhos, aquilo dali é como se a professora não tivesse estudado, não tivesse pesquisado, apenas estava com vontade de dar, de fazer isso! [...] Eu sei que eu causei incômodo em *algumas pessoas* que olhavam dentro da minha sala e ficavam assim [faz cara de reprovação]. (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

A professora 3 não chega a dizer que pessoas reprovaram seu trabalho. Porém, em nosso entender, essa fala representa uma sensação de pouca liberdade das professoras em desenvolver com seus alunos temas que surjam a partir do interesse deles. Nesse caso

específico, essa professora estava relatando um projeto baseado em lendas e mitos urbanos durante um projeto institucional sobre o folclore. Essa mesma professora questionava o que poderia ou não ser trabalhado em sala de aula, uma vez que o crivo para os conteúdos muitas vezes vem carregado de estereótipos e preconceitos contra a cultura popular.

Se fala em cultura popular? Se fala! Eu posso falar do candomblé? Ohhhhhh! Posso falar sobre funk? Ohhhhhh! Sabe, existem muitas coisas assim que é legal de se ver que até mesmo no meio dos intelectuais as pessoas acabam caracterizando mais aquele tipo de música, é... Lambada pode, forró pode, mas carimbó não pode! (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

Afinal de contas quem define o que é popular? (Profa. 2, UMEI 1, GD2)

Ainda sobre essa sensação de que as regras são arbitrárias também para elas, uma professora aponta como “vilã” a própria sociedade que seria atualmente a responsável por oprimir, determinar regras de conduta e formas de ser e agir. Essa análise vem ao encontro das avaliações contemporâneas sobre a sociedade da informação e do consumo, a sociedade de controle que traz como sua característica mais marcante a capacidade de fazer internalizar nos sujeitos as novas regras. A autoridade estaria, portanto, transmutada no poder dos meios de comunicação de massa.

A gente tava falando de cultura popular e eu tava pensando... Essa máquina escolar¹² aqui, eu acho que hoje, com a massificação dos meios de comunicação está uma coisa muito mais forte, com a vinda da internet, a possibilidade de qualquer pessoa ter televisão, ter telefone celular e acesso às lan houses, então qualquer um tem acesso a computador também, isso *massificou mais o poder do meio de comunicação sobre as pessoas e as crianças principalmente*. Então eu acho que esse tipo de máquina aqui hoje, diferente de 1970, não é gerado só na escola, eu acho que é gerado dentro do meio social também. (Profa. 1, UMEI 1, GD2)

Outro efeito dessa massificação dos meios de comunicação e de informação seria uma produção subjetiva do individualismo, das leis que são criadas para dar conta de interesses pessoais.

Até agora apontamos para as regras que são dadas pelos adultos e direcionadas às crianças e que visam – mesmo que de forma impositiva – à organização do espaço e a uma boa convivência na turma. Vimos também que as regras podem emergir com uma roupagem extremamente coercitiva quando são impostas pelo professor a seus alunos ou quando é o professor quem sofre com as determinações arbitrárias das secretarias de educação ou ainda quando ambos – adultos e crianças – são produzidos pela lógica do poder hegemônico da sociedade de controle. Daqui em diante, concluiremos esse tópico trazendo uma discussão

¹² Charge 5, ver anexo.

interessante que surgiu em uma das escolas e que vale a pena destacar. Trata-se de refletirmos sobre as leis que se gerem e atuam no plano individual. Ou seja, aquelas regras que são criadas por um só indivíduo para seu próprio bem-estar e que desconsideram o bem-estar do outro. Na verdade, são leis impostas por um só indivíduo a todo um grupo.

Utilizando a expressão “lei do mais forte”, a professora denuncia uma situação que, a princípio, parecia restrita ao espaço escolar e própria do comportamento “desmedido” e “sem limites” das crianças. Isso porque, após nossas intervenções, as educadoras acabaram por concluir que, na verdade, se trata de um fenômeno social. Reparem na fala da Profa. 2 (UMEI 1, GD1):

Porque o tempo inteiro eles acham que é simplesmente *a lei do mais forte*. É chegar tomar da mão, dar um soco e acabou! Então assim aquele que é mais forte e toma as coisas dos outros eles ficam atrás: “Me empresta, não sei o quê!” Eles chegam ao ponto de falar: “Fulano ele tá brincando com o carrinho e eu quero brincar, pega pra mim?” Então o mais forte vai lá, dá um soco no outro, pega o carrinho, entrega pra quem pediu porque agora é meu amigo e tá brincando comigo. É o tempo todo e eu falei, gente o que é isso? É a lei do cão! É o tempo todo assim na base da mordida, do soco, do pontapé, prevalece o mais forte! Não!

A indignação justificada da professora se refere à triste constatação de que vivemos um momento de carência de leis. O que é pior, quando a crise da autoridade quebra as antigas figuras que sustentavam o lugar da lei, toda a rede simbólica que estava dando suporte aos ocupantes desse lugar é também destruída. Sem as figuras que tinham a autoridade legítima e sem o aparato simbólico que as sustentava, o que sobra nas relações humanas hoje é uma disputa entre personalidades fortes que tenham condições de ocupar, à força, o lugar da lei. A consequência disso é o que a professora chamou de “lei do cão”. Em uma palavra, a autoridade hoje tem se configurado como autoritarismo, coerção, força e tem se “colado” a sujeitos que conseguem impor essa autoridade ligada à força.

Quando a professora fala sobre sua realidade de sala de aula, está trazendo a ideia de que aquele que é mais forte sempre vai vencer, pois ele é quem domina o grupo por suas atitudes agressivas e por sua maior força, que é inclusive exaltada pelos companheiros que precisam de ajuda nas situações de confronto.

Na sequência dessa fala, a professora diz que a explicação para esse comportamento seria a imaturidade das crianças que não trazem mais de casa as noções básicas de convivência. Nesse caso poderíamos concluir que a lei primordial (que introduz a criança no *socius*) estaria em confronto com a lei do mais forte, que é aquela que diz que vivemos “cada

um por si”. Ou seja, em contraponto com uma lei do social, do pensar e agir mais coletivizado, surge a lei do “eu sozinho”, aquela que expõe a vitória do individualismo. Contudo, queremos chamar a atenção aqui que não seria uma “imaturidade da criança” tampouco uma “culpa” das famílias as causas para esse comportamento infantil. Até porque, como falamos anteriormente, essa não é uma postura específica das crianças, mas dos sujeitos de uma forma geral no contemporâneo. Todos, crianças e adultos, estariam hoje buscando, a todo custo, seu quinhão de benesses num mundo onde os interesses pessoais ganham destaque em detrimento de uma postura mais voltada para o bem comum.

A culpabilização da criança se desfaz quando intervimos perguntando: Será que a lei do mais forte é típica só da infância? Nessa hora, outras educadoras entram em cena para pontuarem sua responsabilidade, enquanto adultos, pela perpetuação dessa “lei do mais forte”. Refletindo sobre sua ação na família e na escola, percebem que vivemos sob a égide dessa lei e que, se passamos desatentos sobre essas questões, estamos ajudando a reforçá-las.

Eu acho que é um comportamento adquirido também. A lei do mais forte lá em casa... Quem manda sou eu, a mais forte sou eu, sou muito mais forte que Bianca, quem manda sou eu! E mostra aí a lei do mais forte. Eu acho que autoridade está muito relacionada a isso infelizmente. A gente está longe de exercer essa autoridade que é democrática e tudo mais... Eu estou muito longe! Pra mim democracia é uma coisa complicadíssima. (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

A professora assume sua dificuldade em estabelecer uma relação mais democrática com sua filha e seus alunos, pois, de antemão, já aponta para o fato de que ela própria ocupa esse lugar de autoridade ligada à força – a lei do mais forte. Em sua casa e em sua sala de aula ela é sempre a mais forte e também quem tem mais autoridade. Isso, por um lado, pode parecer bom, a princípio, como garantia de que exista um lugar de fazer respeitar as leis e de tomar decisões, porém, o perigo desta posição rígida e cristalizada de autoridade ligada à força do adulto pode impedir que as crianças se expressem de forma legítima, que elas possam participar também das decisões em sala, no coletivo da escola e que tenham voz também em família. Além disso, só evidencia e perpetua a lógica da lei do mais forte.

Outra ainda constata, finalmente, que a lei do mais forte é parte de uma construção social e não atributo das crianças. Sua análise nos faz pensar sobre a necessidade de que as regras sejam seguidas por todos e não só por alguns. No caso da escola, adultos e crianças deveriam seguir regras comuns com a possibilidade de sofrerem sanções caso fossem descumpridas.

Eu ainda estou pensando na questão da lei do mais forte... A gente falou nisso. O mundo lá fora também tem a lei do mais forte. Mas se eu for pensar em todo o

funcionamento do mundo lá fora, né, da sociedade geral, a sociedade tem regras, nem sempre são colocadas em prática, nem sempre são colocadas em prática com todos, que a nossa justiça é muito falha, mas as regras existem! Estão lá escritas num livro jurídico e são mais ou menos seguidas pelos juízes e tal. Então quer dizer, a gente sabe que se roubar, vai preso, se matar alguém, vai preso, está escrito lá na teoria, pelo menos. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

A professora 6 vai um pouco além e se inclui diretamente nessa tarefa de tomar decisões conjuntamente ou, em certas situações, deixar que a criança mostre sua subjetividade a partir de uma postura mais ativa na relação com o adulto. Ela chega a mostrar que, de fato, são os adultos aqueles que primeiro decidem não abrir mão de seu lugar de comando. Enquanto educadora, se diz, muitas vezes, atropelando uma ação criativa e singular da criança em nome da manutenção dessa autoridade ligada ao poder, à força.

O próprio adulto não quer perder essa autoridade. Essa autoridade é minha! (Profa. 6, UMEI 1, GD1)

Mesmo diante de tantas dificuldades em como lidar com as regras, observamos que em alguns momentos as educadoras percebem que seu papel de educar pressupõe o ato de apresentar às crianças um mundo que as precedeu. Dentro do processo educativo, mostrar que existem regras, direitos e deveres a serem respeitados por todos é compromisso de quem educa.

É um dever nosso, a gente está educando. Então dar responsabilidade para ele perceber que tem regras nesse mundo na convivência, enfim, que você é responsável [...] (Coordenadora 1, UE 5, GD1)

Aí depois entrou outra época... Tudo quanto é jornal fala sobre isso – tem que ter limite, as regras têm que ser respeitadas, e agora, você vê isso maciçamente. Se descobriu que uma geração perdeu o limite. Onde não existem regras nem combinados como eu vou combinar? (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

Também afirmam que a construção de regras, embora seja o caminho mais difícil, é o que deve ser percorrido por quem se propôs a ser professora.

Você falar, você conversar é muito mais trabalhoso. Explicar mil vezes por que aquilo ali não pode fazer, de bater no outro, de esmagar o outro, então sua voz vai lá indo, indo... Entendeu? (Profa. 5, UMEI 2, GD2)

Isso não é um dia não. São todos os dias, o ano todo, o ano que vem vai ser a mesma coisa, mas tem que ser assim [...] (Profa. 11, UMEI 3, GD1)

É uma coisa que a gente está mesmo construindo com a turma com o tempo. Está tendo reflexos diferentes ao mesmo tempo e o tempo todo. (Profa. 7, UMEI 4, GD1)

A compreensão da responsabilidade de cada educadora como alguém que conduz a criança por caminhos não percorridos por ela pode ser uma forma de aproximação com o

adulto. A autoridade ora pode ser exercida como um meio de aproximação entre os sujeitos, ora se configurar como algo que os separa.

Nos tópicos seguintes, veremos como a questão das regras, das diferentes verdades e dos confrontos entre adultos e crianças podem produzir maus encontros – a partir dos quais a anulação do outro, muitas vezes, é o caminho escolhido – ou encontros positivos que evidenciam ações que afirmam as diferenças e as possibilidades de construção de um mundo comum.

OS IMPASSES DO PROFESSOR ANTE A “CRIANÇA-PROBLEMA”: DA PUNIÇÃO AO NÃO SABER

Destacamos, para essa categoria de análise, os impasses das educadoras ante aquelas crianças que são consideradas como problemas na escola. Nos tópicos anteriores, de certa forma, pudemos ter uma ideia de como ocorrem esses maus encontros, mesmo que nas entrelinhas das discussões em que abordávamos outros temas. Dizemos isso, pois, quando falamos sobre o papel da família, da avaliação e das regras, por exemplo, também percorremos um caminho que apontou para os confrontos entre crianças e adultos e seus efeitos. Confrontos que muitas vezes deixam de produzir momentos propícios para um trabalho em conjunto e provocam o afastamento e, algumas vezes, a anulação do outro.

Contudo, consideramos que este tópico é oportuno para deixar registrado o que de fato as professoras consideram como maus encontros, de que formas eles acontecem e quais são seus efeitos. Aqui também reservamos um lugar especial para aqueles alunos que as professoras consideram como as crianças-problema e o que o embate com elas provoca.

Foi durante a primeira rodada de discussões que o debate sobre o confronto das educadoras com as crianças se tornou mais promissor.

A primeira reação das educadoras quando se deparavam com as situações fictícias era lembrar de casos vividos por elas. Essa foi uma motivação para suas respostas, embora não tenha sido fácil para elas responder, de imediato, como seriam as melhores maneiras de agir com os “pequenos”.

As respostas variaram entre a punição pelo comportamento transgressor da criança e uma postura menos ativa por parte da professora – desde o “nada fazer” até o pedido de licença.

Com relação a este último caso, em várias escolas, a reação delas foi optar por uma atitude mais passiva diante da situação, até que a criança, por si só, percebesse que ela estava errada, ou a professora não teria condições psicológicas para agir.

Destas reações mais passivas ou despotencializadas, as educadoras partem para ações mais concretas que desvelam posturas variadas. A punição foi uma reação que nos chamou a atenção e a postura autoritária se destacou mesmo que a estratégia usada tenha sido a conversa com a criança. Aparentemente uma estratégia menos autoritária demonstrava, ainda assim, sinais de pequenas ameaças sobre o futuro da relação da criança com o educador. Observemos esse diálogo na UMEI 1:

Se a criança fugir da sala eu não pego e carrego pelo braço não. Eu tento convencer a vir pra sala e aviso: “Eu não vou correr atrás de você, eu não estou brincando, eu vou continuar o trabalho lá na sala e você vai perder. E se você não está me atendendo agora que eu estou pedindo, quando você me pedir alguma coisa eu também não vou te atender. Você vai perder um monte de coisa que você gosta.” E volto pra sala. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Eu não. Eu sou mais autoritária. Eu ia falar: “Volta agora!” É mais a minha cara, mas eu queria ser assim... (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Não, porque se eu falar: “Volta agora!” Comigo não funciona. Eu já tentei muito isso, mas a minha cara não convence. Entendeu? A criança geralmente ri da minha cara, acha graça, eu não convenço com o meu “Volta agora!” Eu não consigo e aí desisti de fazer desse jeito, porque não funcionava... (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

A postura autoritária das educadoras aparece de formas diferentes. A Profa. 1 confessa ter uma atitude mais impositiva com as crianças, já que não é capaz de resolver a situação difícil pela via do diálogo. Por outro lado, a Profa. 2 afirma que age de uma maneira mais “branda” – conversando, convencendo (mesmo que esse diálogo traga uma conotação de ameaça), porque não consegue se impor como a outra. Na verdade, o que nos parece é que ambas têm a mesma postura quando se deparam com a necessidade de resolver um impasse com as crianças. Contudo, essa postura se expressa de duas maneiras diversas.

Na escola 5 a atitude autoritária também aparece como a primeira opção: “Dei um berro que ele paralisou. E voltou pra sala” (Profa. 2).

Em outra unidade, as professoras consideram que a melhor solução seria a de esperar que as crianças se acalmassem para que depois o problema fosse resolvido. Ou então, que, percebendo estar fora do grupo, a criança voltaria, por si só, para encontrar seus companheiros e a professora.

Acho que se chegar ao ponto que está aqui no texto, o ideal seria deixar ela lá gritando no chão até ela se tocar e parar. (Profa. 5, UE 5, GD1)

Eu chamaria a criança para voltar. Se ela não voltasse, eu continuaria com as outras do grupo. Ela perceberia que ela está fora do grupo, que aquilo não é correto e de certo ela voltaria. Se eu fosse atrás, ela faria outras vezes. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Embora essa atitude nos pareça um pouco mais ponderada do que as demais, ainda assim as professoras se encontram numa posição pouco ativa junto às crianças. Dá a impressão de que elas preferem esperar que as crianças resolvam o problema sozinhas. Por outro lado, em uma terceira escola, essa posição de pouca interação com as crianças em busca de uma solução em conjunto parece ser substituída por uma intervenção que considere a situação como um problema de ambas – educadora e criança – e não como um comportamento isolado deste ou daquele aluno. A professora se coloca como também emocionalmente abalada, mas disposta a pensar em como agir de uma forma mais refletida e não de maneira impulsiva.

Eu acho que tem uma hora em *que a gente* tem que se acalmar, e acalmar a criança... A professora precisa sair de perto, respirar e depois voltar. É uma situação difícil... (Profa. 1, UMEI 3, GD1)

A criança percebe que você está descompensada e aí é que vai fazer mesmo. *Alguém tem que se acalmar e esse alguém é o professor.* (Profa. 2, UMEI 3, GD1)

Nessas duas falas parece claro para essa educadora que é o adulto quem deve assumir o lugar de tomar decisões e ajudar a criança a ter condições de estabelecer com ele o mínimo de diálogo para reverterem a situação. O adulto aqui seria o responsável por fazer valer uma ordem mínima. E o controle das emoções para resolver uma situação-problema também é papel dele. Podemos perceber que com essa fala a professora se implica com o problema que, neste caso, não é uma propriedade da criança, mas que a criança fez emergir uma questão que é de todos. Tanto a professora 1 como a 2 sugerem que o adulto deve se acalmar primeiro para acalmar a criança. O adulto deve ser o suporte emocional da criança nessas horas, nas quais o oposto seria impossível.

Lidar com as “crianças-problema” talvez seja o desafio maior das educadoras nos dias de hoje. Esses sujeitos, que atravessam as trajetórias profissionais de dez em cada dez professoras as estão constantemente desafiando e deixando marcas em suas histórias, pois são crianças que levam os adultos além de sua capacidade de entendimento e à criação de alternativas para melhor lidar com elas. Crianças com as quais os procedimentos mais comuns não funcionam, que vivem criando novas formas de testar a autoridade adulta e de, assim, se afirmarem subjetivamente pela via do confronto.

Não foram poucas as histórias que ouvimos sobre esses famosos “alunos-problema”...

Ah... Uma grande maioria acho consegue até conversar e até conseguir fazer repensar aquilo, né? Mas tem o outro, que realmente já passa longe disso, né? Que mesmo conversando não aceita, não reconhece, ignora, não está nem prestando atenção ao que você está tentando dizer. (Profa. 2, UE 5, GD1)

[...] ele frequentemente se dispersa, se dispersa não! Ele vai com interesse mesmo, consciente do que ele está fazendo, mas enfim, ele não respeita muito os limites, ele não tem essa... como as outras crianças. (Profa. 8, UMEI 4, GD1)

“Vou te dar uma chance!” Tá vendo, eu dei a chance e olha o que ele fez. Ele acaba de sair ele vai lá e bum! Imediato! Na mesma criança que reclamou dele. Ele bate e já volta pro mesmo lugar porque ele já sabe que eu vou botar ele ali. Ele já volta e já senta. (Profa. 6, UMEI 1, GD1)

A fala desta última professora nos ajuda a fazer uma ponte com o que foi falado em algumas das escolas sobre a eficácia da punição. Isso porque, quando iam se lembrando de situações vividas em sala, revelavam a necessidade de que houvesse, para alguns casos, uma forma de punição, mas em seguida, constatavam que as sanções nem sempre trazem um desfecho positivo para o problema e que, para as “crianças-difíceis” por exemplo, punir não tem mais o menor efeito.

Sobre a necessidade de punir as professoras, afirmam que, se as regras existem, também as sanções devem ser parte integrante da rotina da escola, pois, como fazer então com aqueles que infringirem as regras? Como dar o exemplo de que a lei deve ser respeitada naquela turma?

Ele tem que ter uma penalidade sim! Você não vai bater porque aqui ninguém é louco – nem em casa, é o que a gente fala pros pais – nem pensar! Mas que tem que brigar feio, tem! Tem que falar que não gostou e mostrar indignação. (Profa. 11, UMEI 3, GD1)

Ah, sim! Tem que ter uma conversa de “pé de orelha” com ele. Porque realmente alguma punição ele teria que ter. (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

[...] eu acho que pelo menos a criança tem que perceber isso: existe a regra, existe a consequência se a regra for transgredida e ela pode sofrer essa consequência. [...] “Você nos fez perder 5 minutos te esperando então você vai perder 5 minutos do seu tempo de brincadeira enquanto todo mundo vai estar brincando”. E aí eu vou tentando jogar com isso... *Porque na sociedade se você faz o que você sofre as consequências...* (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Essas e todas as falas sobre a necessidade da punição para casos nos quais as crianças realmente passam dos limites – batendo nos colegas e professoras, mordendo, fazendo pirraças ou tendo atitudes desrespeitosas – parecem bastante coerentes com a necessidade de que existam nas escolas um mínimo de ordem e de organização e, principalmente, um mínimo também de respeito mútuo para que se possa viver e trabalhar em grupo.

Entretanto, ao contrário do que a Profa. 2 da UMEI 1 aponta, na sociedade como um todo, sofrer consequências por aquilo que fazemos de errado não tem sido uma prática comum. Ou melhor, o que vemos hoje é que nem sempre, ou quase nunca as infrações, pequenas ou grandes, têm sofrido as consequências cabíveis, mesmo existindo uma lei que nos ampare.

Pensando em especial nas situações de sala de aula, as professoras também acabam por duvidar que as punições tenham algum efeito, neste caso porque a conduta daquelas “crianças-problema” em nada é transformada pela aplicação de sanções ou proibições.

Eu fico pensando assim... Até que ponto a escola não baseia sua autoridade nessa coisa de premiação e sanção, premiação e sanção... Isso é uma coisa que me incomoda muito, mas eu só consigo agir assim. Mas é uma coisa chata! [...] O meu problema é esse: até que ponto esse monte de sanção está fazendo efeito pro garoto? (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Além disso, mesmo quando as regras são construídas coletivamente, permanece a dúvida sobre se essa conduta seria suficiente para evitar as reações conflitantes das crianças. Como se as tensões pudessem ser evitadas...

Olha, mesmo se ela [a professora] tivesse construído [as regras] junto com as crianças, será que isso evitaria essa situação ocorrer? Mesmo tendo construído junto com a criança, evitaria de isso acontecer? (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

Nesse ponto temos uma discussão muito rica sobre as dúvidas das professoras com relação a sua conduta com aquelas crianças que perturbam o ambiente, que trazem a desordem, o tumulto e que, de alguma forma, não se enquadram às regras da escola. A questão é: de que forma as regras e as punições estão fazendo efeito para aquela criança, no sentido de que ela aceite o que lhe está sendo imposto pela professora? É o sujeito que deve se enquadrar sempre às regras impostas pela escola ou é a prática pedagógica que deve ser colocada em questão? Quais são as regras que devem preexistir à relação daquele professor com quaisquer alunos e quais são as regras que devem ser constantemente reconstruídas?

Depois que a punição parece não resolver e tampouco uma construção de regras e a posterior cobrança pelo cumprimento das mesmas, as educadoras começaram a lembrar de seus “alunos-problema” e tentar compreender as razões ou motivos que podem levá-los a se comportar dessa maneira – enfrentando as determinações dos adultos, infringindo as regras da turma – e assim se mostrando para as professoras pela via do comportamento “indisciplinado” e da “falta de limites”. Essa lembrança das crianças-problema nos mostra que sempre haverá

uma dimensão da impossibilidade de se estabelecer uma ordem que substitua o caos, aquilo que é da ordem do irracional, das tensões que sempre estarão presentes nas relações humanas, e que, ao contrário de negativas, são constitutivas de ações positivas que promovem a mudança.

Em todas as escolas a justificativa encontrada pelas professoras para essa forma de as crianças se portarem diante da autoridade adulta – desafiando todo o tempo sem se importar com as punições – foi a de que elas precisam *chamar a atenção*.

Parece que é pra chamar a atenção! (Coordenadora, UMEI 3, GD1)

Chamar a atenção dessa forma de ser sempre o contrário, de querer fazer sempre o contrário do que... Na hora de brincar está batendo, na hora de fazer o trabalhinho, nada! (Profa. 4, UMEI 3, GD1)

Acho que, quando a criança faz isso, ela quer chamar a atenção. Ela quer chamar a atenção porque provavelmente em casa ela não recebe a atenção. (Profa. 3, UE 5, GD1)

Gente, ele quer é atenção! É uma coisa já que a gente sabe, que é aquela coisa que a gente sempre repete, mas é exatamente isso. O que ele está ganhando? ATENÇÃO! (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Ou então ele está fazendo para desafiar ou para chamar a atenção (Profa. 11, UMEI 2, GD2)

Quando as professoras concluem que as crianças estão querendo chamar a atenção para si, esse pode ser um caminho de aproximação entre elas, uma vez que a percepção da educadora pode se tornar mais apurada e sensível àquilo que a criança está querendo expressar. Contudo, essa mesma constatação pode servir para anular a ação da criança, uma vez que seu comportamento passa a ser explicado com argumentos racionais. Ou seja, enquanto as atitudes das crianças estão isentas de uma explicação lógica, evidente e objetiva, há possibilidades de que as educadoras procurem investigar o que está acontecendo e buscar um melhor caminho de intervenção e ação junto a elas. Por outro lado, definindo que estão querendo *chamar a atenção*, parece que a culpa ou responsabilidade pela ação infantil recai somente sobre a criança e, neste caso, o adulto pode se eximir de assumir um papel mais ativo.

Observemos a fala da Profa. 3 da UE 5 acima. Em seu ponto de vista, se em casa a criança não tem atenção, ela vai querer fazer isso na escola com a professora. A ação da professora então se restringe a esperar que a criança pare com seu comportamento inadequado e volte para a atividade. Seu papel diminui nesse caso e a responsabilidade toda recai sobre a criança. Não se discute, assim, a relação da professora com aquela criança, as questões mais específicas do processo ensino-aprendizagem e, o que mais nos interessa neste trabalho, a

professora deixa de exercer sua autoridade enquanto mediadora de conflitos e como aquela que está ali para tomar decisões, fazer valer uma lei que é para todos, introduzir a criança no mundo que a precedeu.

A falta de disponibilidade em sustentar esses confrontos e lidar com o choque de verdades apareceu na fala das educadoras como resultado de um extremo esgotamento físico e psicológico pelo qual a classe docente vem passando no Brasil. Embora, muitas vezes, apontem isso como uma falha no compromisso profissional de educar, sucumbem a uma real impotência diante de tantas vicissitudes.

Mas aí entra o “momento do setembro” que a gente tava falando ontem. Setembro a gente já está assim: “Ahhhhh!” [expressão de exaustão] Eu já não aguento mais falar com o Denilson o que eu falo com ele o ano inteiro. Aí eu agora pareço que já fico no automático. Eu tô assim... é um pecado, é uma confissão de um pecado... Porque eu já não... eu já não tenho nem mais palavras... Eu olho e faço... [Faz uma expressão de desaprovação e estende o braço como se a criança em questão estivesse ali e já entendesse com seu gesto o que a professora quer dele – que se sente, que fique quieto,...] (Profa. 1, UMEI 1, GD1).

No mês de setembro as educadoras já estão cansadas de tantos conflitos – principalmente quando, normalmente, é com uma criança em especial – e não têm mais paciência para lidar com as situações-problema de uma forma mais afirmativa.

Em outros momentos, as educadoras falavam sobre a falta de estrutura emocional para lidar com situações de conflito e de como isso prejudica seu posicionamento necessário ante a criança.

Tem dia que a gente tá de saco cheio! Tem dia que a gente tá com um problemão e não está nem a fim de falar nada na sala de aula... Acontece isso também! (Profa. 3, UMEI 1, GD1)

Tem dias em sala de aula que eu chego a respirar e pensar assim: “Eu ainda estou dentro do meu controle emocional?” Porque se chega uma hora que eu já estou dando bronca na criança e sentindo raiva, a bronca já não tá legal, já não vai funcionar, já está fora do meu raciocínio, saindo do campo da lógica e indo pro campo da emoção. Aí já não é legal, já não vai funcionar direito, alguma bobagem eu vou fazer. [...] Porque eu sinto que eu já estou de um jeito que eu vou me envolver na questão, na discussão de uma forma de igual pra igual. Eu estou tomada pela raiva, pela emoção. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Criança pequena então que faz pirraça, tem aquele momento que bate que fica se batendo, fica gritando... na hora em que você não tá bem aquilo te irrita de tal maneira que por mais que você pegue a criança, ela insiste, aí você sai, dá uma volta, finge que não tá vendo, volta, tenta de novo... mas no dia que você não tá bem, parece que é uma briga de igual pra igual. E realmente é nessa hora que eu penso: “Não, tenho que sair!” Acontece realmente assim, não sei se um dia de stress ou tem um problema no dia, mas você tem um dia que passa por um negócio desse realmente. Parece que a criança de 2 anos tem a sua idade (Profa. 5, UMEI 1, GD1)

Nas duas últimas falas, surge a questão do risco de haver uma simetria entre adultos e crianças. Ou seja, tomadas pela emoção, as professoras quase não conseguem se distinguir das crianças, mesmo aquelas de apenas 2 anos! De fato, nessas horas, o melhor a fazer é sair de cena e voltar com mais calma depois...

Ao falarem sobre isso, as professoras afirmam a importância de haver uma distinção clara entre o papel do adulto e o da criança na relação. O adulto deve sustentar o conflito, coisa que a criança, nesses casos, não é capaz de fazer sozinha. Isso porque as crianças, ainda experimentando suas ações e os efeitos que elas provocam no meio social, esperam dos adultos uma reação no intuito de orientá-las nesses momentos. A criança não espera que o adulto seja igual a ela, mas que afirme sua diferença ao mostrá-la como agir.

A criança precisa disso. Ela está pedindo isso. É uma maneira da criança se sentir importante também. (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

Na sequência das análises sobre o papel do adulto com as crianças e, mais especificamente, com as “crianças-problema”, as educadoras lembraram de um outro personagem que, muitas vezes, passa despercebido na sala de aula: o aluno “bonzinho”. Em contraponto com a criança que chama a atenção pelo comportamento intempestivo, o aluno “bonzinho” fica invisível na sala e só passa a ser reconhecido quando a professora pressente que ele pode também se tornar um problema. Outro detalhe que assusta na fala que se segue é a forma como a professora fala das crianças, usando termos como crime, reincidência, prisão...

[...] Às vezes tem um lá que é o bonzinho que talvez tenha pouca atenção nossa, que é tão bonzinho que você nem olha pra ele e aí ele começa a fazer pra chamar atenção. E aí você pode até falar só assim: “Não faz isso não!” Até porque ele não é... Como é que a gente chama aquela pessoa que faz o *crime e depois faz de novo? Reincidente!* Como ele não é reincidente então você só conversa, *não leva preso ainda!* Vai só conversar, vai só pagar uma multa *mas não vai preso*. E aí quem sempre vai preso vê aquilo e pensa: “Fulano fez a mesma coisa que eu a lei pra ele foi diferente. Mas aí você tem que contar todo o histórico da criança. (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

Nos parece claro aqui que as educadoras têm uma grande dificuldade em lidar com a diferença, com a singularidade das crianças e suas diferentes formas de expressão. Tanto os “bonzinhos” como os “atentados” fogem a um padrão idealizado de criança que circula no imaginário social. Um padrão que se encaixe perfeitamente nos moldes que a educação constrói. A consequência imediata dessa forma de pensar é a anulação da subjetividade da criança e a sobreposição das verdades adultas sobre as verdades infantis. Assim, os

“bonzinhos” e os “alunos-problema” precisam estar constantemente sendo monitorados para que não se configurem como um empecilho para o trabalho educativo.

Analisando uma das charges apresentadas,¹³ as professoras passaram a refletir sobre esse padrão ideal de criança que as faz esquecer daquilo que nos torna diferentes, o que, muitas vezes, faz do encontro com as crianças momentos de anulação de seus sonhos e de suas expectativas com relação à escola, desconsiderando sua história e sua expressividade.

Eu vejo assim a diferença na concepção de escola pra cada um. A concepção de escola que a professora tem e que a criança tem. Por que não fazer essas coisas se encontrarem na escola? Por que não a escola ser dessa forma? (Profa. 3, UMEI 4, GD2)

É a questão do mundo dele, né? O mundo dele é isso tudo, mas a professora não pensou que ele era uma história, né? Pensou que ele era mais um. (Profa. 2, UMEI 4, GD2)

Durante a leitura das charges 1 e 2 fica bem evidente a questão do choque de verdades e as consequências disso na escola... Quando falavam sobre a professora da charge 1 apontavam para sua atitude – mandar o aluno calar a boca – como uma reação de defesa diante daquilo que o aluno traz de crítica e que, conseqüentemente, põe em xeque as verdades do adulto.

Em alguns momentos, as professoras reconhecem que as crianças têm esse poder de desestabilizá-las a partir de comentários ou atitudes que coloquem em questão seus valores e saberes.

O que gera esse choque você evita falar. [Ou então o que se aproxima muito do que a gente também pensa e/ou sente, mas não consegue explicar]. (Profa. 9, UMEI 1, GD2)

Que me incomodou e me desestabilizou. Assim, não estava dentro dos meus objetivos traçados falar desse assunto nesse momento. Eu não vim preparada para aquilo e o meu despreparo pra aquilo me deu medo e me fez recuar e não quis tocar nesse assunto. (Profa. 1, UMEI 1, GD2)

O medo de dar voz às crianças se configura como um receio de que elas mostrem os “pontos fracos” das professoras, seus sentimentos inexplicáveis, seu não saber. As professoras, de acordo com essas falas, mostram o quanto estão despreparadas para lidar com esse abismo que existe quando há esse encontro, esse choque de verdades. Aquilo que a criança traz para a conversa ou mesmo em suas ações acaba por desestabilizar o adulto que, mesmo diante de um sujeito “tão pequeno”, se mostra impotente. A fuga dos adultos quando

¹³ Charge número 2 anexa.

confrontados com uma situação trazida pelas crianças vem denunciar o medo, a incapacidade de explicar para as crianças o porquê desta realidade contemporânea ou mesmo de dizer a elas que não sabem como explicar.

Outro ponto interessante ainda sobre esse choque de realidades, de verdades, de posturas, é a questão do risco que as professoras enfrentam quando, ao contrário de tolher as crianças, as estimulam para que sejam críticas e questionadoras.

A gente sempre está olhando o defeito dos outros. Mas se assusta quando alguém aponta o seu defeito. Então é do professor, mas é de todo ser humano. Claro que o professor tem que tentar levar na melhor que ele puder. E tentar aceitar também, mas isso é do ser humano. (Profa. 10, UE 5, GD2)

E a gente acaba caindo nesse risco, né? Quando você forma a criança questionadora corre o risco de ouvir aquilo que você não quer ouvir, porque ele vai falar. (Coordenadora, UE 5, GD2).

Gabriel é um que me desafia constantemente, porque às vezes eu falo alguma coisa pra ele de autoritarismo, falo pra ele que não pode e não explico porquê, depois ele vem e me questiona. Então, assim eu vejo essa cena,... Aí, ele me quebra! Aí eu vou e me rendo sem que ele perceba que eu errei, tento contornar mas, no fundo fica aquela coisa, né, eu devia ter feito de outro jeito? Aí eu paro pra pensar porque eu agi assim, às vezes por conta do estresse na hora, você fala: Não pode! Não faça isso! E também por conta dessa coisa, né, dessa herança de escola que a gente tem... (Profa. 3, UMEI 4, GD2)

As crianças, nesses casos, se tornam inconvenientes porque conseguem romper com a primazia do saber absoluto do adulto e, em consequência, com uma autoridade ligada a um poder. Autoridade que se mostra autoritária, coercitiva e anuladora da expressão do outro. Características de uma escola tradicional em que a lei e a ordem eram propriedade dos adultos.

Mesmo “inconvenientes”, as “crianças-problema” trazem consigo algo que acaba sendo positivo para elas e para o próprio professor. Segundo as professoras, as crianças que mais dão trabalho para elas são também aquelas que se mostram mais ativas, que se configuram como líderes da turma e assim se sobressaem.

Eles não faltam, eles estão sempre ali juntinhos. Eles batem, mas eles brincam, eles são divertidos, eles que chamam todo mundo pra brincar, eles chamam todo mundo pra fazer as besteiras. (Profa. 6, UMEI 1, GD1)

Curioso como uma criança-difícil – que bate, que empurra, que é a “pedra no sapato” das professoras – conseguiu reunir uma série de atributos positivos por ela mesma. É uma criança viva e que consegue romper com a lógica da sala de aula, que talvez seja monótona... As professoras conseguem perceber isso, embora legitimamente precisem resguardar uma

ordem que a escola e a vida em sociedade exigem: não bater nos amigos; colaborar no cuidado com os companheiros de turma, responsabilizar-se pelos atos que magoam ou machucam os colegas. No entanto, a medida do exercício dessa autoridade ainda é difícil para elas.

Essas crianças trazem consigo o germe da crítica, do movimento e do questionamento, colocando o professor diante de um “não saber”, que, de certa forma, pode ser o caminho que irá aproximá-lo de seu aluno. Por isso mesmo, são essas crianças que nunca são esquecidas...

Nossa, eu lembro de nome de criança assim de 20 anos atrás! Eu dava aula na primeira turma eu lembro o nome: João Antunes, não vou esquecer nunca! Porque é sempre aquele que não vai ser esquecido jamais! (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

Portanto, as crianças que as educadoras não esquecem são as que sempre vão colocá-las em xeque com suas próprias crenças e verdades e são aquelas crianças que colocam as educadoras para refletir sobre a medida de suas ações. Enfim, até quando se deve valorizar o saber da criança e deixar que ela contribua para mudanças legítimas no processo de ensino – aprendizagem e qual o momento do adulto intervir, se disponibilizando a orientar a criança num mundo que já existia antes de ela chegar?

O grande boom da questão é você saber até que ponto a autoridade é aquela necessária, aquela que eu tenho certeza que todo o indivíduo precisa: ter alguém que é autoridade sobre ele, eu acho. E até que ponto já passou... Até onde vai a autoridade necessária e em que momento aquilo passou e você está exagerando? Essa é a minha dificuldade e a dificuldade de muita gente. Tanto na escola como em casa ou em qualquer situação... (Profa. 1, UMEI 1, GD1)

No tópico seguinte, discutiremos sobre algumas possibilidades de encontro entre crianças e adultos nas quais a autoridade apareça como forma de aproximação entre ambos. Vemos alguns exemplos nos quais a intervenção do adulto se torna necessária para que junto às crianças possa construir um espaço comum. Além disso, vemos quando a não intervenção do adulto possibilita que as crianças possam protagonizar também algumas situações na escola.

ENCONTROS ENTRE O ADULTO E A CRIANÇA: A AUTORIDADE QUE APROXIMA E PROMOVE AÇÕES POSSÍVEIS

Até porque você fica sem saber o que vai falar... Até que ponto a escola prepara a gente pra esse tipo de coisa? (Profa. 9, UMEI 1, GD1)

Chegamos enfim à sexta dimensão de análise que pretende trazer, a despeito de tantos entraves vividos por professores e alunos na escola, algumas possibilidades de encontro entre esses dois personagens. Encontros possíveis que vislumbrem ações afirmativas da diferença das “verdades” díspares, mas que nem por isso impedem a construção de espaços/tempos nos quais se produzam novas “verdades” partilhadas por todos. Foram as próprias professoras quem nos mostraram ser possível termos posturas diferentes das usualmente evidenciadas nas escolas deste país.

Assim como a professora citada nesta epígrafe, no documentário de João Jardim “Pro dia nascer feliz”, a diretora Suzana afirma que os professores estão preparados teoricamente, mas não estão preparados para lidar com esse tipo de aluno. Parece uma incoerência pensarmos em professores que não estão preparados para lidar com os sujeitos para os quais sua profissão se destina...

Entendemos o que as educadoras querem dizer quando vemos que hoje os professores são convocados a dar conta de situações inusitadas e bem distintas daquelas de outros tempos em que a escola tinha como função primordial a transmissão do conhecimento. No entanto, é também uma constatação nossa que, mesmo num universo de formação de docentes em que pouco se prepara para essas questões nodais da educação contemporânea, descobrimos que algumas ações se mostram possíveis no intuito de romper com a lógica fatalista que nos deixa tantas vezes paralisados.

Acreditamos que, se a escola sobrevive mesmo em meio a essa desordem social, é porque ela ainda pode ser um espaço privilegiado para o exercício de ações afirmativas, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças que ali estão.

Além disso, podemos arriscar em dizer também que se a escola insiste em resistir aos maus ventos que têm soprado sobre ela é porque existem educadores que, por meio de sua prática cotidiana, ajudam a desmentir a crença de que não há o que fazer.

Neste tópico resgatamos aquelas falas que trazem a esperança em tempos de desencanto. Ou seja, que apontam para caminhos possíveis de ação conjunta entre crianças e adultos, linhas de fuga, enfim, chances de pensarmos que ainda há jeito.

Optamos pela divisão em subtópicos para que possamos analisar mais detalhadamente e com mais cuidado o que escutamos, muitas vezes nas entrelinhas, das falas das educadoras.

É importante dizer que a ordem dos subtópicos não se refere a nenhuma sequência de importância ou de quantidade de vezes que eles apareceram nas nossas discussões. Além

disso, essas formas de expressão de uma autoridade, que chamaremos legítima, apareceram muitas vezes misturadas em uma mesma fala. Preferimos destacá-las para facilitar nossas interpretações.

AUTORIDADE E SENSIBILIDADE: SABER OLHAR, APRENDER A VER

A dimensão afetiva apareceu várias vezes no discurso das educadoras como uma estratégia importante para a aproximação com as crianças. Principalmente por se tratar de crianças tão pequenas, o carinho, a conquista pela via do afeto e a sensibilidade estiveram presentes em suas falas.

O laço afetivo serviria tanto para que as crianças passassem a se importar com o que as professoras pensam delas e assim se posicionarem de uma forma menos arredia quanto para que as professoras pudessem desenvolver um olhar mais generoso e mais sensível que desse conta de compreender melhor as crianças em suas mais variadas reações.

Quanto ao primeiro caso, uma das professoras diz que ter um laço afetivo com as crianças seria o primeiro passo para o estabelecimento de uma relação mais construtiva e para o exercício também da autoridade.

Pela minha experiência como professora, ao longo dos anos, sempre que eu tenho uma criança muito difícil com atitudes agressivas, primeiro eu tenho que conquistar afetivamente. A partir do momento em que eu tenho um laço afetivo bom, forte eu consigo exercer a autoridade. Parece que a criança sente mais se você fica chateada com ela, sente mais se vai te desagradar se a sua opinião importa pra ele. (Profa. 2, UMEI 1, GD1)

A dimensão afetiva funcionaria, portanto, como um primeiro dispositivo de exercício da autoridade. A conquista pela via do afeto seria uma forma de aproximação entre o adulto e a criança e também uma boa estratégia para o professor...

Por outro lado, a sensibilidade do professor ajudaria na questão da avaliação de cada situação. Ou seja, para decidir o que fazer, como agir melhor, para saber a hora de intervir, quando ser mais dura ou mais terna, as professoras precisam contar com sua sensibilidade. Algo que elas próprias não sabem definir e dizer do que se trata, mas que de alguma forma se torna a medida de suas ações. Isso contribui para que se constituam como bons observadores, investigadores para assim avaliar o “cada caso é um caso”.

Só que tem que a gente tem que estar muito atento, o professor tem que estar muito atento a todo momento. (Profa. 6, UMEI 1, GD1)

[...] Cada situação é uma situação, cada criança é uma criança (Profa. 5, UMEI 3, GD1)

A sua postura frente à criança é isso de olho no olho... a criança “saca” quando você está cedendo e quando você está dando o limite. (Profa. 6, UMEI 3, GD1)

É aquela coisa do olhar bem observador mesmo, estar considerando cada criança como ela é. (Profa. 7, UMEI 4, GD2)

O professor tem que ser um bom investigador. Tem que ter um olhar... Porque ele tem que... (Profa. 1, UE 5, GD2)

A fala reticente da Profa. 1 da UE 5 nos aponta para uma dimensão a qual ela não tem como quantificar, como transformar em fórmulas ou certezas. Mas o que todas elas estão comunicando é que, de fato, o professor é convocado a ser cada vez mais um investigador. Um sujeito que é capaz de observar as diferentes reações das crianças, guardar situações vividas em seu banco de memórias profissionais e, assim, ter condições de tomar atitudes mais acertadas. O olhar atento, a escuta arguta e a sensibilidade para parar ou seguir em frente são capacidades construídas na lida diária com as crianças a partir de uma postura reflexiva do professor. Tudo isso o torna capaz de avaliar cada caso, entendendo que as situações são singulares e que “cada criança é uma criança”.

Saber olhar cada criança de modo singular talvez seja o ponto-chave para aproximarmos o afeto da autoridade. Principalmente por se tratar de crianças tão pequenas, compreender a forma de cada um em lidar com as situações e de como vem se transformando ao longo de sua trajetória escolar sejam pré-requisitos para qualquer tomada de decisão e julgamento por parte do professor.

Quando você passa mais tempo com a turma – eu já estou há três anos com minha turma – você passa a olhar diferente. Você já não tem os rótulos que você costuma ter quando você fica um ano só com a turma. Você passa a conhecer o aluno melhor. Você vê que a cada ano ele vai mudar. De repente, num determinado momento a criança fica agressiva, mas ela não é agressiva. (Profa. 4, UMEI 1, GD2).

O fato de passarem mais de um ano letivo com a turma se mostrou como algo relevante para que as educadoras tenham melhores condições de avaliar as crianças. Dessa forma acreditam ser mais fácil tomar decisões pautadas em critérios que considerem a criança de forma ampla, levando em consideração suas peculiaridades. Avaliar levando em conta as singularidade, seus progressos e aprendizados faz com que deixem, aos poucos, de se apoiar em julgamentos apressados e que, tantas vezes, acabam por produzir os famosos rótulos: aquilo que se fala sobre a criança e que passa a ser incorporado como verdade.

O afeto também aparece em conjunção com uma postura mais firme. Em alguns momentos, as educadoras percebem que a autoridade – entendida como uma atitude, decisão

em se posicionar diante de uma situação qualquer – não pode se desvincular de uma posição afetiva dirigida à criança. Em uma palavra, a autoridade deve estar investida de uma dimensão afetiva para que, de fato, seja eficaz para que a criança perceba que precisa de uma orientação naquele momento específico.

Comentando sobre a atitude de uma mãe da escola, a Profa. 1 (UMEI 4, GD1) disse:

Mas ela viu exatamente como a coisa deve ser, porque conversou [...] ela foi naquele papo legal. Quando viu que não dava porque ele também não colaborou... Agora é a autoridade, então você agora tem que ir! E ele foi. [...] Mostrou o limite do amor tanto do lado do paparico quanto da hora de ser firme, forte, não deixou de ser carinhosa, mas mostrou autoridade e ele obedeceu.

Desse modo, percebemos o quanto a autoridade e a sensibilidade podem se encontrar e como esse encontro possibilita ao professor a construção de um aprendizado do olhar. Um olhar que se torna mais alargado, mais generoso e que também abarque as crianças de um modo mais ampliado. Olhando e percebendo que “cada caso é um caso” é mais fácil ter a medida das ações – ser mais duro ou mais terno, conter a criança, ou deixar que ela siga por caminhos próprios –, exercendo assim uma autoridade legítima.

São crianças diferentes e aí tem estratégias diferentes para cada uma (Profa. 3, UMEI 1, GD2)

Além de estarmos discutindo sobre o tema da autoridade, as discussões giraram em torno das relações humanas, relações entre adultos e crianças e como essas relações podem aproximar as gerações ou quando elas se encontram distantes... Percebemos que a aproximação adulto/criança passa sempre pela disponibilidade dos mais velhos em ouvir o que essa criança tem a dizer. Não somente uma escuta objetiva das palavras proferidas por elas, seu discurso, sua fala, mas uma escuta íntima, subjetiva, uma escuta que faz com que as educadoras abram mão de suas verdades para compreender o compreender do outro. Essa escuta não significa que o adulto deva fazer sempre o que deseja a criança, mas saber quando não fazer a sua vontade é o melhor para ela, e aí é que entra a questão da autoridade legítima – aquela que sabe a hora de ouvir e de fazer valer a verdade da criança e a hora de dar as referências necessárias àquele sujeito que chegou ao mundo depois de si.

Saber ao certo em que momentos essa ação se faz necessária não é algo simples de dizer ou de explicar. Isso porque falamos de um lugar onde a razão deixa de ocupar o lugar de centralidade nas tomadas de decisão e, entram em ação outros dispositivos subjetivos, como a sensibilidade e a intuição.

A autoridade aparece então como uma atitude de coragem do educador em assumir uma posição diante da criança. Veremos essa argumentação com mais detalhes a seguir.

AUTORIDADE E CORAGEM DE ASSUMIR UM LUGAR DE DECISÃO

O exercício de uma autoridade legítima – desvinculada de atitudes coercitivas – também se manifesta a partir de atitudes corajosas dos adultos em assumir uma posição de tomada de decisão. Chamamos de atitudes corajosas, uma vez que, muitas vezes, elas se pautam em um saber que, embora seja refletido (por uma experiência profissional reflexiva), apareceu muito mais como ligado a uma ação intuitiva. Ou seja, diante de uma situação de conflito com a criança, o adulto sente que precisa se posicionar e tomar a frente da situação para que a criança se sinta segura e minimamente capaz de se restabelecer emocionalmente. Neste caso, é o adulto quem se coloca no lugar de suportar a tensão e tomar a decisão que considere mais apropriada, mesmo sem saber ao certo o que pode provocar, quais serão os efeitos de suas ações.

Mas você tem que ter clareza de sua posição enquanto educador e enquanto adulto, que ali tem uma criança e que você tem por obrigação se fazer entender e trazer aquela criança à razão, tirar ela daquele momento de stress excessivo. Agora, eu acho difícil você dizer: “Tem que ser assim, é assim, esse é momento, essa é a situação certa [...] Porque eu acho que é meio... que o momento mesmo... (Profa. 6, UMEI 3, GD1)

A Profa. 6 traz aquilo que está na ordem do não saber, do inesperado, da situação que pega a todos de surpresa, mas que, por outro lado, convoca o adulto à ideia de que algo precisa ser feito.

A partir da clareza da sua posição de adulto e educador, a professora sabe que está em suas mãos fazer algo para neutralizar um pouco os efeitos daquele mau encontro (geralmente recheado por uma verdadeira explosão emocional por parte da criança). A fala da Profa.6 nos mostra sua implicação com o trabalho e com a tarefa de educar, mesmo que nessas situações seja quase impossível ter certeza de que agiu da melhor maneira. Para além disso, é difícil saber também os efeitos da ação antes que ela aconteça. Talvez isso venha aparecendo aos poucos, por uma retribuição afetiva das crianças, pela construção de uma relação mais aproximada entre a Professora e os alunos... Na fala a seguir, a professora compara a sua autoridade enquanto mãe com suas atitudes como professora e tenta explicar um pouco como sente esse retorno das crianças depois de muitas atitudes sobre as quais não havia tido certeza de serem as mais apropriadas em cada circunstância.

[...] hoje eu fico satisfeita quando você fica sabendo que pro seu filho você fez uma boa educação quando ele fala: “Obrigado por você ter me proibido de fazer tal coisa... e obrigado por você ter deixado eu fazer tais coisas porque agora eu posso fazer sozinho”. É quando você recebe a medida exatamente nessa hora, *porque você nunca tem certeza exatamente do que você fez*. E a gente enquanto pai e mãe e educadora, está tudo “nesse giro”. Você só sabe realmente quando você começa a ter o retorno. Essa é a recompensa que a gente tem desse afeto da criança na escola, que você dá e ela te trás e ela te retorna, né, eu acho que aí você começa a perceber o seu trabalho enquanto educador e enquanto mãe. (Profa. 12, UMEI 4, GD2)

Independentemente de saberem exatamente o que foi feito, as educadoras mostram como é absolutamente fundamental a tomada de decisão. Essa atitude passa por um olhar sensível do educador ao perceber que a criança está precisando de apoio.

Eu acho até pelo desespero dela mesmo. Você está vendo que a criança não se aguenta. (Profa. 11, UE 5, GD2)

Em algum momento a gente tem que dizer assim, que não pode [...] E aí entra nosso papel, né? A gente está intervindo aí o tempo todo. Está mostrando que não é assim que trata o amigo, não é assim que fala. (Coordenadora, UE 5, GD2)

Queremos mostrar com esses exemplos que as educadoras têm consciência de que o papel delas é extremamente difícil e que estão constantemente sendo convocadas a agir de maneira mais ativa junto às crianças, de forma a auxiliá-las na resolução dessas situações-problema, pois quando sozinhas não são capazes disso. Esse trabalho em conjunto é algo que vem sendo feito, se pararmos para olhar mais atentamente para a prática, para as ações das professoras no miúdo de seu dia a dia.

No próximo item veremos que, quando o assunto é a segurança das crianças, as educadoras parecem também mais decididas em afirmar que têm uma responsabilidade grande em assumir esse lugar de liderança, de organização e tomada de decisões.

AUTORIDADE PROMOTORA DO CUIDADO DA CRIANÇA

Pareceu mais fácil para as educadoras pensar em sua posição de autoridade dentro da sala quando eram chamadas a darem conta da segurança das crianças, tanto daquela que assumia uma posição de liderança nas “bagunças” e confrontos como das demais do grupo. Não permitir que se machuquem, que se batam ou que provoquem possíveis danos aos companheiros é uma tarefa que parece bem clara para elas.

Eu tenho que chamar a atenção... às vezes está machucando outras crianças e eu tenho que interferir porque eu não vou deixar ele machucar os outros. [...] Até

porque a besteira que ele está fazendo é contra o outro e eu não posso permitir isso (Profª. 2, UMEI 1, GD1)

Chega uma hora que tem que dar o limite, não tem como. Deixar a criança morder direto, todo dia, toda hora, não tem como. Uma hora você tem que falar que ele está errado. (Profª. 11, UMEI 3, GD1)

A integridade física da criança e do grupo se torna a prioridade para as educadoras no exercício de sua autoridade. Essa situação-limite é que coloca fronteiras nítidas para a intervenção das educadoras. Seu papel se mostra claro quando precisam “administrar os ânimos”, gerir a classe de forma a resguardar a ordem mínima e as regras básicas de convivência.

Mas a autoridade ligada à segurança da criança também se manifesta quando as professoras conseguem reconhecer que ela está precisando de uma intervenção para se sentir protegida. Essa proteção pode se estender desde a necessidade de fazer uma criança vestir um agasalho em um dia de frio até contê-la num momento de muita ebulição emocional.

Vejamos esses casos nas falas abaixo:

Eu não vou permitir que ele fique descalço no frio porque eu vou prejudicar ele. Como ele pode não querer o casaco com um frio absurdo daquele? Não, ele vai botar o casaco porque alguém tem que ter lógica. E se ele com 2 anos não tem lógica eu tenho que ter lógica. (Profª. 5, UMEI 3, GD1)

A criança precisa disso. Ela está pedindo isso. É uma maneira da criança se sentir importante também. Quando ela vê que você dá o limite é a maneira que ela vê: “Você gosta de mim!” Porque é aquela coisa, a indiferença é a pior coisa que pode existir. (idem)

Porque quando você dá a autoridade, demonstra sua autoridade, você está demonstrando para a criança a questão da segurança. (Profª. 1, UMEI 4, GD1)

Na primeira fala, a situação de uma criança de 2 anos que se recusava a vestir o casaco e calçar o sapato em um dia de frio despertou na professora a iniciativa de intervir, mostrando a ela que era necessário se proteger para que não se resfriasse. Nesse caso, nos parece legítimo que o adulto entre em cena para orientar a criança e ensiná-la como agir diante de um episódio pelo qual, provavelmente, nunca havia passado e que poderia causar prejuízos a ela própria. A autoridade aqui se coloca ao lado da proteção da criança e do ato de orientá-la num mundo que a precedeu. A expressão “ter ou não ter lógica” pode se configurar como uma visão adultocêntrica que desmerece o saber da criança e sua lógica própria, sua linguagem e sua forma de expressão. O cuidado nesse ponto seria o risco de pensar na criança como um sujeito incapaz de se colocar diante do adulto e também ter seus argumentos, seus desejos e sua linguagem. No entanto, destacamos essa frase porque nos pareceu que a intenção da

professora quando se referia a esse momento, em especial, era a de que as crianças, e principalmente, as bem pequenas precisam desse cuidado por parte dos adultos.

Nas duas falas seguintes, as educadoras mostram que, em certos momentos, pelo bem-estar da criança é preciso agir, interferir, tomar uma posição para que ela se sinta amada, segura e querida. Nessas horas, o professor ser indiferente ao que ela está fazendo – uma pirraça, agredindo um colega, destruindo os materiais e espaços da escola etc. – é mais do que ser negligente com os outros e consigo próprio, é ser irresponsável com aquela criança em especial. Isso porque o dever do professor é educar e se disponibilizar para o aluno. A professora tem o dever de ensinar, conduzir as crianças nos caminhos ainda não trilhados por elas, pelo simples fato de, do mundo, elas ainda saberem pouco.

Ela não sabe do mundo. Então o afeto tem que lidar com a questão do amor, da segurança, do limite. (Profa. 1, UMEI 4, GD1).

Esse não saber do mundo, contudo, não deve ser encarado como uma constante falta que persegue a criança em sua condição de “não adulto”. O não saber precisa se ligar a uma dimensão de reciprocidade com o adulto. Ou seja, a criança não sabe de coisas que o adulto sabe e vice-versa. Por essa dimensão, ambos são interdependentes e necessitam constantemente do outro para a construção conjunta de um lugar onde o bem-viver seja de todos.

Vincular o “não saber” sempre à criança pode provocar o efeito contrário ao de uma autoridade legítima – e que aqui também queremos combater: a coerção, a falta de escuta para a expressão infantil e a desconsideração em relação àquilo que ela pode trazer de contribuição para a constituição da subjetividade do adulto.

Assim, nos parece claro que o adulto deve ter sempre em mente que seu papel de educador vai constantemente colocá-lo diante de situações que o convoquem a dar conta da segurança, da proteção e da condução da criança num mundo que existe antes dela. Por outro lado, vai também instigá-lo a se render a seu também não saber sobre tantas coisas e aprender com a criança.

AUTORIDADE E EMANCIPAÇÃO: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

A autoridade do adulto, vista como uma postura ou como o ato de assumir um lugar legítimo de tomada de decisões e fazer respeitar as regras, também passa muitas vezes por um processo de retração para que a criança possa se fazer aparecer na relação. Explicando

melhor, a autoridade que é capaz de guiar as crianças no mundo, de lhes dar segurança, de sustentar as tensões de uma situação de conflito é a mesma que sabe o momento de dar espaço para que o outro se posicione. Em uma palavra, a autoridade legítima seria aquela que também possibilita a emancipação da criança porque promove um gradual descolamento da criança em relação ao adulto.

Entendemos como emancipação não uma absoluta independência dos adultos-referência quando as crianças atingem a maioridade. Emancipação pode ser definida como as possibilidades de a criança se pronunciar, ter voz e poder se colocar diante do adulto como um também protagonista nesta relação, no sentido de criar uma separação entre a criança e o adulto.

Destacamos para esse tópico algumas falas que mostram como é possível aprender com as crianças, olhar para elas como sujeitos que são capazes de nos colocar em xeque com nossas próprias verdades e nos mostrar nossas fraquezas.

Várias professoras apontaram para o fato de que as crianças conseguem mostrar a elas como são autoritárias e impacientes, como muitas vezes se excedem ao ocupar um lugar de destaque que se liga a um poder antidemocrático e até coercitivo. Isso possibilita a elas uma avaliação de suas ações, o que, a nosso ver, já é um começo para pensarem em modos mais democráticos de educar.

A primeira coisa que as educadoras falam quando instigadas a pensar sobre seu lugar na relação com as crianças é na forma como se veem retratadas no comportamento delas quando estas resolvem imitá-las. Em quase todas as escolas as professoras achavam muita graça ao se lembrarem de certas crianças que, em suas brincadeiras, começam a imitar suas atitudes e, na maioria das vezes, assumindo uma postura mais autoritária.

Muito engraçado é o que acontece às vezes. A criança, às vezes, fica imitando o professor. Aí que... Porque você não se vê. Aí quando a criança está imitando você dar aula, aí que você se vê: “Puxa... Eu sou assim. Caramba...” (Profa. 2, UE 5, GD2)

Aí a Letícia na fila: “Gente, olha só, tem que andar na linha. E não sei o quê...” Eu coloquei as minhas crianças para lavarem a mão aqui e eles ficaram ali. E ela está ajeitando eles na fila assim. E eu falei: “Aí Jesus! Sou eu”. Mas ela tava numa autoridade, sabe?” Não é aqui! Olha a linha ali! E não sei o que... (Profa. 11, UE 5, GD2)

E eles repetem muito as coisas que a gente fala, né? Eles com os amiguinhos repetem tudo o que a gente fala. [...] Eu tenho mania de falar sempre “tá resolvido” e outro dia o Iago, numa situação olhou pra mim e disse: “Então tá resolvido, né tia!” Falei gente, eu não acredito! Aí eu tive que rir! É legal! (Profa. 13, UMEI 4, GD2)

Tanto o espanto como achar engraçado observar a imitação das crianças fazem com que elas consigam refletir sobre seu posicionamento nas situações em que precisam tomar decisões e organizar o grupo. No entanto, a surpresa em se ver retratada pelas crianças esteve mais presente quando as crianças tomavam atitudes firmes perante o grupo, dando ordens peremptórias e encarnando uma postura de líder autoritário. Se ver nessas cenas de modo tão claro coloca as professoras diante de sua própria ação. Como em um espelho, conseguem se ver através das crianças e a imagem que aparece acaba por amedrontá-las.

O fato de conseguirem se enxergar por intermédio das crianças e assumir que a imagem observada era a delas próprias, para nós, soou como uma ótima forma de reflexão. Afinal, se é daquela maneira que as crianças as percebem e isso as incomoda, é possível mudarem suas atitudes.

Após relatar uma experiência do início de sua carreira, uma professora fez questão de dizer que muitas vezes é preciso que observemos o que as crianças estão fazendo e que escutemos aquilo que dizem para que se construam, em conjunto, caminhos melhores de ação.

Então assim o que mudou nisso tudo? A minha postura em relação àquela turma. No momento em que eu queria impor a minha fala eu não ouvia a deles, eu queria impor que eu sabia, queria que todos ficassem quietos para prestarem atenção no que eu estava falando [...] Eu não dava oportunidade. *No momento que eu inverti, mudei, a gente vai mudando com o tempo. Eu inverti o papel, eu comecei a escutar, a aprender com eles e a mudar mesmo a minha postura, a relação com eles.* Eu consigo hoje dar uma aula muito melhor do que aquela época que eu queria silêncio, que queria que todo mundo ficasse mudo. (Coordenadora, UE 5, GD1)

Inverter a posição, sair de uma postura de centralidade e fazer que a criança se expresse e até se sinta capaz de ensinar ao professor pode ser uma saída bastante frutífera para a falta de interesse das crianças, sua desmotivação e também para seu comportamento de enfrentamento das figuras de autoridade. A partir do momento em que se sentem parte do processo de aprendizagem e que percebem que seu saber também é importante, se tornam colaboradores do professor e não mais apenas meros receptores de informação.

Compreender que a criança é capaz de tomar atitudes por conta própria e de se destacar nas tarefas da escola, dando ideias e sugestões, não faz com que o adulto perca seu lugar de autoridade. Ao contrário, quando ele encontra a medida entre a sua autoridade e a emancipação da criança, seu lugar de ocupante de uma autoridade legítima se torna ainda mais fortalecido. Abrir mão de protagonizar sempre as situações vividas com as crianças possibilita à criança se fortalecer enquanto sujeito sem perder a sua dependência em relação ao adulto para outras coisas.

Duas professoras chegaram a falar sobre a diferença entre independência e autonomia, se referindo à primeira como algo negativo, quando falamos em um posicionamento infantil. A criança não pode e não deve ser independente do adulto, posto que precisa dele em muitas situações pelas quais ainda não passou. Por outro lado, pode e deve se desenvolver com autonomia e resolver problemas possíveis de serem solucionados por elas. Além disso, muitas vezes, são capazes de ensinar aos adultos aquilo que eles não seriam capazes de aprender sozinhos. Em resumo, o que está em questão é a interdependência entre adultos e crianças e não uma dependência unilateral.

Então quer dizer, nessa hora eu vou querer ficar usando a minha autoridade? Nesses momentos o adulto tem que pelo menos avaliar: Peraí é o momento? [...] Ela [a criança] é muito desenvolvida pra idade dela. Mas isso é bom também porque ela vai ensinando, ela ajuda muito... (Profa. 6, UMEI 1, GD1)

O ser autônomo, ela poder tomar decisões, né? E encontrar seus caminhos... A gente tem que colocar a criança para resolver seus próprios problemas. Quando a criança fala pra mim: “Ah, ele não quer brincar comigo!” Eu falo: “Você já conversou com ele? Vai lá e conversa com ele! Se ele não quisesse brincar comigo eu iria lá e conversava com ele. Volta lá e conversa.” A gente tem que colocar a criança pra resolver o que ele pode resolver. (Profa. 12, UMEI 4, GD2)

Algumas vezes as professoras conseguem perceber que as crianças estão burlando as regras e a autoridade adulta, o que significa que o adulto não consegue ter o poder de fazer com que as crianças sempre façam aquilo que ele deseja. Sempre haverá rupturas, linhas de fuga e formas de burlar uma autoridade, se esta foi intrinsecamente ligada a atitudes coercitivas.

Também isso tem a ver com o jeito que a gente lida com a criança, ela nos responde dessa maneira justamente pela relação que a gente estabelece com elas. E às vezes não só assim respondendo acotovelando, jogando uma coisa em cima, mas também se retraindo ou fazendo escondido. A gente pensa que está exercendo sobre ela algum tipo de poder e ela consegue burlar esse poder e isso é interessante. São as outras estratégias que a criança têm na relação com os adultos. Isso é muito interessante quando a gente pode perceber, se a gente ficar atento a gente percebe que algumas conseguem fazer isso. (Coordenadora, UMEI 4, GD2)

Por outro lado, se desprender desse lugar de mando e de orientação também faz parte da constituição de uma postura legítima de autoridade por parte do adulto. Se é necessária a construção de uma autoridade hoje, também é fundamental que ela se quebre para possibilitar a emancipação da criança.

Essa autoridade tem uma hora que tem que parar, né? (Profa. 12, UMEI 4, GD2)

Saber ao certo a medida da autoridade e da liberdade, os momentos em que a interferência da educadora é fundamental e quando sua ausência é que se torna necessária são coisas impossíveis de definir como receitas de bolo ou fórmulas predefinidas. Contudo, o que está claro para nós é que tudo isso se torna mais fácil de resolver quando os adultos se mostram receptivos para acolherem as crianças em seus modos singulares de agir, pensar e falar.

Todos os momentos em que pudemos vislumbrar um caminho de construção de uma autoridade legítima, o afeto e a disponibilidade do adulto estiveram presentes. Olhar no olho, estudar cada caso, perceber as nuances de criança para criança, da mesma criança em momentos diferentes, sentir-se responsável, não desistir da criança, estar a seu lado em todos os momentos, refletir junto, compartilhar as mais diversas situações, compreender o compreender do outro, enfim, tudo isso se configurou como algumas posturas das educadoras ante as crianças quando sua autoridade tinha como efeitos a aproximação e os bons encontros entre ambos.

“Fazer junto” talvez seja a expressão que possa resumir tudo o que conseguimos colher junto às educadoras, em nossos nove grupos de discussão, como a saída possível desta crise de autoridade. Fazer junto com a criança, discutir com os colegas e coordenação, aproveitar momentos como esses da pesquisa para refletir junto sobre o melhor a fazer...

Termino este capítulo com a fala de uma professora que acredita na cumplicidade com a criança, na parceria pela construção de um mundo comum e que pensa que o adulto deve estar junto da criança até mesmo (e principalmente) quando ela decide tomar atitudes que possam ir contra uma lógica hegemônica.

Eu gosto de pensar que – ah, é um em um milhão – se esse um fui eu que ajudei a ser o um, eu tô feliz. Porque aquele um em um milhão eu estava junto com ele quando ele resolveu ser diferente. Eu acho que a gente tem que confiar no um. Eu tenho 14 alunos numa turma e se eu tenho um que vai ser diferente, que vai ter um destino diferente, que vai produzir alguma coisa diferente, vai ser uma pessoa legal, vai ser feliz, eu tô junto com ele, eu tô feliz, porque um eu consegui, entendeu? (Profa. 1, UMEI 1, GD2)

CAPÍTULO 4 – DA AUTORIDADE QUE PUNE À AUTORIDADE QUE PROMOVE A EMANCIPAÇÃO

As análises feitas no capítulo anterior serão mais estendidas aqui quando cotejadas com reflexões teóricas. Procuramos neste capítulo trazer das seis dimensões de análise criadas aquilo que nos pareceu mais relevante para relacioná-las com o que alguns autores têm a dizer sobre o tema. Por uma questão de organização didática, seguiremos o texto pela ordem das dimensões de análises destacadas no capítulo 3.

4.1 A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO DELICADA

Começando pela referência feita pelas professoras às novas famílias, destacamos o que nos pareceu ser seu maior incômodo quando pensam nos efeitos que essas composições familiares provocam na escola hoje.

Este incômodo estaria diretamente ligado a um novo encargo que, segundo elas, a família contemporânea tem transferido à escola e que em certa medida atrapalharia a função primordial dessa instituição que é a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. É certo que “educar as boas maneiras” sempre foi papel da escola, contudo, a queixa se refere ao fato de que as famílias não estariam mais cumprindo com sua função de educar as crianças naquilo que consideram como mais primário: a constituição e internalização das regras de convívio social. Várias falas seguem a mesma direção de buscar nas famílias as causas para os impasses vividos com seus alunos na escola. O espaço escolar passa a ser o primeiro local onde as crianças irão aprender a viver em sociedade como se as vivências familiares em nada pudessem contribuir para esse objetivo.

Acreditamos que a reclamação das educadoras se apoie no fato de que suas expectativas em relação ao papel das famílias hoje estejam sendo constantemente frustradas. Foi nítida, durante os GDs, uma referência aos padrões familiares de outrora e como isso tem sido, segundo elas, “modificado para o lado negativo” quando os comparam com as famílias de seus alunos atuais. Falas que se referiam ao passado como não sendo palco dos problemas que acontecem hoje ou que as famílias eram mais presentes na vida escolar das crianças nos mostram que as educadoras continuam esperando delas aquilo que acreditam ser um ideal de participação dos responsáveis pelas crianças em conjunto com a escola, bem como um ideal mesmo de família.

Fugindo de uma análise culpabilizatória que se pauta em uma procura de idealização da família, acreditamos que, de certa forma, aquilo que as professoras falam mostra coerência com o que vivemos no contemporâneo com relação à falência da lei, à crise geral de autoridade e de falta de sentimento de uma vida coletiva.

Vários autores ligados à psicanálise (ROUDINESCO, 2004; LAJONQUIÈRE, 2000; KUPFER, 1999; CALLIGARIS, 1994) têm discutido sobre o declínio da lei do Pai ou de uma função paterna como sendo um fenômeno contemporâneo. Enquanto o feminino tem sido exaltado – emancipação da mulher, controle de natalidade, aborto, reprodução assistida etc. –, o lugar do homem tem ficado diminuído. Em outras palavras, tem havido na sociedade, desde a Modernidade, e com mais força no contemporâneo, uma mudança nos papéis feminino e masculino, o que tem influenciado claramente as novas composições familiares e, mais do que isso, as atuais constituições subjetivas. Isso quer dizer que aquilo que antes era “próprio” das mulheres, ou dos homens, tem se modificado, comprovando o fato de que essas representações sociais são transformadas ao longo da história.

No momento em que vivemos, segundo Lajonquière (2000), a antiga função da castração na triangulação do Complexo de Édipo descrita por Freud, e, mais tarde, reeditado por Lacan como Nome do Pai, tem perdido sua força de interdição e instauração de uma lei primordial. Isso porque se a função paterna esteve associada à figura masculina, forte e poderosa, hoje essa ideia estaria praticamente falida. Antes disso, o pai ou substituto unia os atributos necessários para implementar a lei. Como vimos em Roudinesco (2004), nas famílias tradicionais e burguesas o lugar do pai estava garantido; fosse para transmitir um patrimônio material e simbólico ou para assegurar a perpetuação de uma ordem social e econômica. Essa rede simbólica que ligava a lei à figura do homem tem, de certa forma, se

rompido no contemporâneo, quando novos arranjos familiares vêm impondo às crianças referências múltiplas de autoridade (ou sua falta!).

Entretanto, não podemos afirmar que as novas composições familiares em si representem a causa única do declínio da autoridade, uma vez que múltiplas referências podem não significar necessariamente falta de autoridade. É possível dizer sim que, de fato, as crianças hoje teriam mais dificuldades para reconhecer as referências e se posicionar diante de vários adultos.

De acordo com Gullestad (2001), essa situação poderia colocar as crianças, inclusive, em um lugar de destaque perante os adultos, sendo até protagonistas de possíveis transformações sociais. Vivendo esse dilema de forma mais aguda do que os adultos, poderiam ter perspectivas mais críticas para compreender a vida em família e vislumbrar novas formas de organização subjetiva diante de tais desafios: “If one looks at family life through the eyes of children and young people, it may be possible to catch glimpses of new struggles in the making, for which we still lack the appropriate concepts and categories.” (p. 27).

Isso significa dizer que as crianças podem construir mecanismos subjetivos de resistência e de transformação social de forma a encontrar novas possibilidades de agir, o que ainda seria uma grande dificuldade para os adultos.

Voltando à questão das novas composições familiares e sua relação com o declínio da lei, o que pode ocorrer, por parte dos adultos, é que se desobriguem de suas responsabilidades de educar e fazer valer as regras, tomar decisões e se colocar como referência para as crianças, uma vez que acreditem que existam outras pessoas que poderiam exercer essa função. Neste caso, as crianças teriam, ao mesmo tempo, vários adultos a sua volta e nenhum disponível para se colocar no lugar da lei.

Nas palavras das educadoras a “autoridade homogênea” (Profa. 1, UMEI 1, GD1) se torna uma “referência flutuante” (Profa. 2, UMEI1, GD1) quando as crianças precisam conviver com pais, mães, madrastas, padrastos, tios, tias, avós, irmão e meios-irmãos e, a partir desse convívio, encontrar seus modelos de conduta para se constituírem subjetivamente.

A gravidez precoce, tão comum hoje em dia, principalmente nas classes mais baixas da sociedade (público-alvo das escolas pesquisadas), também apareceu como um dado importante para as professoras e, em nossas análises, como responsável por uma aproximação negativa entre pais e filhos. Em uma palavra, a assimetria necessária entre adultos e crianças – para a afirmação de um distanciamento que se constitui como referência para gerações mais

novas – estaria quase destruída pela proximidade de idade entre muitos pais e filhos, além de reproduzir uma relação também sem referências de autoridade dos pais dessas crianças com sua família de origem. Portanto, o que haveria nesses casos seria uma reprodução de uma maneira de educar já carente das referências necessárias à constituição subjetiva de cada um. Essa diluição da assimetria entre as gerações será mais discutida adiante como um efeito da produção subjetiva da sociedade contemporânea do consumo, na qual crianças e adultos parecem igualados pela mesma busca de bens e prazeres os quais a sociedade promete oferecer.

Outro ponto a ser destacado com relação às famílias e à escola, é o fato de que muitas delas se colocam ora no lugar de dependentes dos ensinamentos dos “especialistas da educação”, ora se mostram indisponíveis para educar seus filhos, jogando toda a responsabilidade para a escola.

No primeiro caso, vimos, tanto em Lash (1991) como em Stearns (2006) e Costa (2004), como a partir do advento da ciência o saber dos especialistas passou a se sobrepôr a um saber transmitido de geração em geração pela via da tradição. Os saberes comuns herdados dos pais e avós, bem como a intuição ou sensibilidade na hora de tomar decisões ou definir ações junto às crianças, são paulatinamente deixados de lado em nome de um saber que poderia ser enquadrado em moldes científicos, submetidos inclusive à comprovação. Assim, as famílias vêm perdendo de fato seu lugar de autoridade em relação a suas crianças e têm atrelado suas decisões a saberes externos ligados às disciplinas que desde a Modernidade vêm sendo cada vez mais autorizados a falar por elas.

Como acrescenta Castro (1999), o projeto moderno de ciência incluía em suas *diretrizes a ênfase nas disciplinas que se tornaram autorizadas a dizer sobre as crianças*. Pautadas na ciência, passaram a ser os atores privilegiados para encabeçarem discussões e teorias sobre a infância, tirando do saber comum e das próprias crianças qualquer possibilidade legítima de conhecimento. Não é à toa que as professoras se queixam de que são chamadas a responder perguntas inusitadas feitas pelas famílias que igualmente se mostram atônitas diante do não saber.

No caso da indisponibilidade das famílias em educar seus filhos, podemos nos remeter às transformações sociais e econômicas vividas a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial e à valorização exacerbada que se dá hoje ao consumo de bens, serviços e material simbólico. Junto ao desejo de consumir e à competitividade, a ideia de uma busca individual de bem-estar tem atravessado tanto as subjetividades adultas como infantis. Mesmo

reconhecendo a diferença entre a ânsia por bens e a busca por felicidade pessoal e autorrealização, é possível dizer que, em muitos casos, esses dois movimentos estão associados. É o que dissemos há pouco sobre a falta de assimetria que hoje existe entre crianças e adultos... Pelo viés do consumo, cada qual deseja mais do que o outro alcançar seu “lugar ao sol” desde muito cedo. A falta de disponibilidade em relação ao outro – nesse caso, de adultos para com as crianças – aparece como a consequência mais imediata.

Lembrando do filme de Hirokazu Koreeda, “Ninguém pode saber”, vemos claramente essa indisponibilidade na figura da mãe que, levianamente, abandona seus quatro filhos pequenos para ir “viver sua vida” e conquistar sua própria felicidade mesmo que isso viesse a provocar, como de fato ocorreu, o prejuízo da existência de suas crianças. Segundo Kramer (2008), a indisponibilidade do adulto se deve à forma de vida contemporânea que levamos, marcada pelo individualismo e pela “mercantilização das relações” (p. 121).

Isso significa dizer que os valores capitalistas, tanto de consumo como de uma busca pela felicidade pessoal, têm se destacado no contemporâneo. De certa forma, as relações interpessoais têm sido também atravessadas por esses mesmos valores.

Gullestad (2001) aponta para a década de 1950 como tendo sido marcada por um processo de individualização que alcançou também as crianças. Isso foi exposto em convenções internacionais sobre os direitos das crianças e nas discussões sobre experiências de participação política e ampliação de seus direitos, tanto na família como na sociedade de uma forma geral. No entanto, afirma a autora que esses esforços trouxeram uma série de ambiguidades a esse novo olhar para a criança e o adulto. Se, por um lado, se tornou sensato pensar nos ideais de igualdade e emancipação das crianças, por outro tornou-se possível inferir em que medida a extensão dessas ideias não poderia implicar a abdicação da responsabilidade adulta e da autoridade por parte de pais, professores e políticos.

Gullestad nos alerta ainda para a necessidade de estarmos atentos à discussão sobre a participação infantil de forma a não submeter seus reais direitos à manipulação do adulto. Ou seja, a responsabilidade dos adultos não pode ser deixada de lado, pois é a partir de seu exercício que a participação da criança pode ganhar espaço.

Sobre o nascimento do “indivíduo individualizado” nos fala Singly (2001) que nas sociedades contemporâneas ocidentais cada pessoa teria o imperativo de se transformar em indivíduos originais e autônomos. Analisando o papel do indivíduo na família, afirma que a ideia de individualismo pode não se caracterizar, obrigatoriamente, como uma separação

completa do outro. Isso porque o indivíduo teria a necessidade, para tornar-se ele mesmo, do olhar de pessoas com quem tem afinidade, mais especificamente falando, dos membros da família.

O tema do individualismo tem tomado caminhos diferenciados conforme a maneira como é analisado. Singly (2001), por exemplo, nos ajuda a encontrar uma face não tão negativa do individualismo, ao contrário do que costumamos ver em análises das ciências humanas de um modo geral. O que fica claro é que temos a necessidade do outro para a constituição de nós mesmos. Ou seja, mesmo que para nos afirmarmos como indivíduos originais, como diz Singly (2001), é preciso do olhar do outro. É nessa relação de alteridade, e mais do que isso, numa proposta de constituição de espaços/tempos comuns que queremos apostar.

Voltando à discussão dos novos modelos de família e dos sujeitos que aí se constituem, encontramos a escola em um novo lugar que deve responder a essa nova demanda. Se não são os modelos de família propriamente ditos que determinam esse declínio da autoridade hoje, podemos inferir que tanto a família como a escola estão sendo atravessados por essas novas produções sociais que as constituem e redefinem suas responsabilidades.

De acordo com Libâneo (2009, p. 21), a profissão de docente está marcada por novas exigências educacionais que provocam também novas atitudes dos professores. Seu foco de análise são as novas tecnologias de informação e comunicação que estariam convocando os educadores a reverem seu lugar de ação na escola. Estariam eles com os dias contados para serem substituídos por moderníssimos computadores? E as escolas, seriam substituídas por centros de teleeducação e multimídia? Ao contrário de assumir essa posição fatalista e de desencanto diante do contexto contemporâneo (individualismo, consumo, informação superando a formação, o imediatismo como substituto de um investimento pessoal mais árduo etc.), o autor acredita no investimento na educação escolar como forma de enfrentar o que de negativo o contemporâneo tem produzido. Acredita que por uma teoria crítica da educação haveria a possibilidade de se desenvolver um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões afetiva, física, cognitiva e não só se reduzindo à dimensão econômica como nos impõe o modelo hegemônico atual.

Neste sentido as exigências que esse modelo de escola e de postura crítica apresenta aos professores são muitas, tais como: desenvolver capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento crítico e criativo, educar para as novas tecnologias,

desenvolver novas atitudes como responsabilidade e iniciativa, ensinar os alunos na busca de informações coerentes com os projetos educativos trabalhados, formação da cidadania, formação ética e preparação para a participação social (idem p. 24-25).

Reconstruir seu papel profissional e ensinar os conhecimentos historicamente acumulados e, ao mesmo tempo, introduzir as crianças no convívio social dando os alicerces básicos para conviverem em sociedade têm transformado a cada dia o trabalho docente em uma missão nada fácil. Além disso, ainda precisam eles próprios encontrar seu lugar de autoridade ante os alunos e recuperar seu prestígio social.

Se tantas já são as novas atribuições educacionais contemporâneas e as novas atitudes docentes, temos atualmente mais uma: construir relações de autoridade na escola que mostrem a disponibilidade do adulto para educar as crianças em suas premissas básicas. O professor deve se colocar como referência e ao mesmo tempo dar a elas espaços de ação e expressividade. Além disso, outra tarefa pode aí se anunciar: a de “educar” também famílias. Talvez os pais/responsáveis precisem ser mais convocados a participar da vida escolar de seus filhos não para serem cobrados por não exercerem sua responsabilidade de educar. Mas, para além disso, terem a oportunidade de discutir com outros pais e com a comunidade escolar sobre novas possibilidades de lidarem com a educação de suas crianças.

4.2 A CRIANÇA E O PROFESSOR NO CONTEMPORÂNEO: UM MOMENTO “DE PASSAGEM”

As professoras participantes da pesquisa utilizaram o termo “situação de passagem” para caracterizar o período histórico em que vivemos hoje, mais especificamente no que tange aos papéis assumidos pelas crianças e seus professores na relação pedagógica. Ao longo de sua argumentação, muitas nuances foram surgindo a respeito do que elas acreditam ser as atuais manifestações infantis e formas sociais de reconhecimento (ou não) da classe docente. Chamamos essas referências de formação subjetiva do professor e da criança no contemporâneo.

De certa forma, suas análises sobre a criança hoje vão ao encontro daquilo que, no capítulo 2, trouxemos sobre como se dá a produção da subjetividade infantil no contemporâneo. Em primeiro lugar, o consumo aparece como o grande agente de transformação de uma postura infantil mais distante do mundo adulto para uma rápida entrada da criança neste universo.

Castro (1999) é quem nos ajuda a confirmar essa hipótese trazida pelas professoras quando afirma ser essa simetria entre adultos e crianças ocasionada pela possibilidade ou desejo de consumir. A criança é mais convocada a se enfrontar no universo adulto pela via do consumo e também da tecnologia da informação e da comunicação. Embora, diga-se de passagem, ainda não possa encontrar meios de uma real participação nas decisões.

Por outro lado, também não é mais considerada, como na Modernidade, como um sujeito a ser tutelado e/ou protegido. Explicando melhor, a criança que surge na Modernidade, pelas análises históricas de Ariès (1981), como alguém que deveria ser colocado em destaque na relação com o adulto é a mesma que precisava ser protegida dos males sociais e resguardada na família e na escola. Contudo, o que vemos hoje é uma situação diferente daquela apontada por Ariès e, de certa maneira, paradoxal. Se por um lado a criança pode, pelo consumo, se igualar ao adulto, por outro, se encontra em uma situação que oscila entre sua desumanização e abandono e sua ação desmedida, sem limites, descontrolada. Quando as educadoras falam no descaso, abandono e indiferença pelos quais a criança contemporânea tem passado, constatamos, assim como Corazza (2001), que o infantil moderno já nasceu morto.

“[...] a infância nunca foi verdadeiramente assumida, efetivada, praticada, como uma idade, etapa ou identidade específicas. Em outras palavras, defendo que nunca existiu, de fato, em nossas práticas culturais e sociais, a tal aurora de nossas vidas. E que, por isso, não poderia acabar o que nem começou. (p. 130)

Ainda é Corazza quem diz que o infantil vem oscilando como em uma gangorra, pois se de um lado o elegemos como representante de um período que contém a chave explicativa para o que somos, cada vez mais fazemos com que deixem o mais rápido possível de ser crianças.

No caso específico de sua relação com a autoridade a criança estaria sozinha relegada ora ao papel de vítima, ora ao papel de vilã. Isso porque, em alguns momentos, se encontra abandonada à própria sorte numa situação na qual os maus tratos, ou a indiferença do adulto impossibilitam a ela qualquer manifestação subjetiva. Em outros momentos assume uma postura mais ativa, porém desregulada, ou seja, sem os limites sociais necessários, sem o corte primordial que a faz um ser social. De ambas as formas o abandono é equivalente qualquer que seja a forma como se apresenta. Presenciamos hoje situações nas quais a criança aparece protagonizando cenas em que sua ação desmedida em nada contribui para uma relação saudável com seus professores. Lembramos aqui, mais uma vez, das situações de

enfrentamento nas escolas que, muitas vezes, não se traduzem por manifestações legítimas das crianças – reivindicações, necessidade de se expressarem e darem opiniões –, mas por atitudes destrutivas que chegam a impossibilitar qualquer diálogo.

Isso, segundo as educadoras, seria uma das causas do enfraquecimento da autoridade do professor no mundo atual. Destituído de seu lugar de autoridade pelo comportamento agressivo-destrutivo, desrespeitoso e, muitas vezes, até violento de seus alunos estaria hoje se sentindo diminuído em seu valor social.

Outro fator que em muito tem contribuído para a quase falência do papel social do professor seria sua baixíssima remuneração. Não foram poucas as queixas referidas por elas sobre seus baixos salários e péssimas condições de trabalho. Porém, aquilo que nos pareceu como ponto central de seu sofrimento foi a constatação de que nem mesmo seus alunos as enxergam como sujeitos importantes e necessários à sociedade. A crueza à qual estão expostas está escancarada e até mesmo as crianças já podem ver essa situação. Encontram-se, portanto, sem autoridade, sem dinheiro, sem prestígio e sem o valor ligado ao glamour que certas profissões têm.

Sobre isso nos fala Kupfer (1999) e Calligaris (1994) quando apontam para o professor, hoje, como um sujeito ressentido, destituído do prestígio de outrora por um esfacelamento da rede simbólica que o sustentava.

Kupfer (1999) é quem vai nos ajudar a pensar como essa rede simbólica está hoje esburacada deixando o professor numa corda bamba ao tentar assumir seu papel de mediador de conhecimentos e, ao mesmo tempo, (re)construir seu prestígio, valor e autoridade perdidos. Segundo a autora, vivemos hoje sob o registro do gozo, e não mais do desejo. Isso quer dizer que em nossa constituição subjetiva é preciso que sejam realizadas várias operações para que nos tornemos sujeitos desejantes. A castração, como vimos nos capítulos iniciais, é a principal operação subjetiva que se passa no processo de constituição dos sujeitos, e que instaura a falta. Uma vez não podendo ter tudo o que queremos, começamos a sentir falta e entramos no registro do desejo. Estar no registro do desejo seria carregar consigo uma rede simbólica – os lugares de autoridade, tradição, hierarquia e outros valores – que rege as ações sociais, e que de alguma forma possa sustentar valores e modos de pensar e agir. Essa rede simbólica se sustenta também pela autoridade, ou falando numa linguagem psicanalítica é a Lei do Pai, que promove e sustenta essa rede que dá apoio ao desejo e à falta.

Acontece que a Lei do Pai estaria falida. A função de modelo do mestre – pai ou professor –, que não poderia ser dispensada, encontra-se destruída.

Assistimos, no mundo contemporâneo, à fratura e ao quase desabamento da figura do mestre. Porque lhe falta uma rede de sustentação simbólica, o professor está sozinho tendo que equilibrar-se perigosamente em finos fios de arame sobre os quais deve fazer suas exhibições de equilibrista-palhaço, por falta de rede, a queda poderá ser mortal. (KUPFER, 1999, p. 91)

A consequência mais imediata disso na educação é a total falência da figura do professor, e, o que é mais triste, o não reconhecimento dele e seu valor por parte dos alunos, como constataram as educadoras desta pesquisa. Os baixos salários acabam por significar, para a sociedade, uma incapacidade dos professores em vez de servirem como denúncia de sua exploração.

O mesmo nos fala Calligaris (1994) à respeito da falência simbólica da figura do professor e sua total despotencialização. O papel do professor deveria ser reconstruído num mundo onde o desejo tem sido substituído por um ideal de gozo – supostamente ter tudo o que queremos. Segundo ele, o professor precisa ser reinvestido de valor para que, então, a educação, que é ele quem conduz, também seja valorizada.

Pois,

Se os signos aparentes do bem-estar, do sucesso material, ou seja, do gozo realizado são para nós índices do valor social, pouco importa que a escola seja bonita, ofereça ventiladores e computadores. Importa muito mais que os professores, em quem se espera que as crianças acreditem, não sejam a imagem social da privação. (p. 30)

As consequências disso encontram-se na necessidade de o professor se empenhar, quase sozinho, na tarefa de se sustentar nesse lugar de orientar, fazer valer as regras e garantir a lei, e, encontrarmos o professor em um lugar subjetivo complexo. Como garantir a socialização dos conhecimentos, se não encontra as redes de sustentação simbólica de antes? Até mesmo pelo acesso fácil das crianças às novas tecnologias, não é mais só na escola que se pode aprender, e não é na escola que encontram as formas mais atrativas de realizar essa tarefa. O descrédito estaria tanto na autoridade como no conhecimento do professor. Como fazer com que os alunos e a sociedade, de uma forma geral, olhem para o professor como um sujeito importante, ou melhor, como figura primordial responsável pela função de educar?

Vemos que essa situação vergonhosa à qual a educação chegou é sustentada por um pacto social perverso entre governos e sociedade civil e que quase não nos deixa meios de desconstrução dessa lógica. Mesmo constatando que o ensino de outrora foi melhor e que os professores faziam parte de uma categoria profissional valorizada e respeitada, não podemos

deixar de acreditar em sua potência transformadora de hoje. Os professores e a comunidade escolar devem se sentir capazes (como conseguimos perceber em nossa pesquisa) de ainda se posicionarem de forma assertiva diante das dificuldades que se apresentem.

As professoras compreendem que fazem parte de uma rede social que produz, nelas e para elas, formas de pensar e agir, mas que também as coloca como agentes de manutenção ou transformação da lógica social.

Sua queixa sobre a falta de valorização profissional, por melhores salários e maior participação nos assuntos da escola indica que, de fato, são constantemente desconsideradas em suas opiniões, desejos e necessidades. Porém, de seu lado, reconhecem que é comum que tentem manter seu lugar de autoridade através de modos controversos na prática com seus alunos. Dizemos isso porque uma das formas apontadas pelas professoras, e que elas dizem ser uma atitude quase inconsciente (que se torna consciente na medida em que podem refletir sobre elas), é a reprodução de uma postura autoritária, coercitiva na lida com seus alunos. Acreditam ser próprio dessa “situação de passagem” o fato de elas ainda não terem encontrado uma medida para suas ações. Tendo sofrido com uma educação autoritária e impossibilitadora de sua expressividade,¹ tanto na família como na escola, teriam a tendência a reproduzir hoje essa mesma postura.

De acordo com Foucault (2000, p. 183), “O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

Assim, entendemos que, ao serem postas em posição reflexiva a partir dos GDs, puderam constatar a tendência a reproduzir o poder sobre seus alunos, o que normalmente poderia passar despercebido. Queremos dizer com isso que ainda é muito comum que atitudes autoritárias tomem conta das práticas educativas hoje e que isso pode ser explicado tanto por uma reprodução daquilo que as professoras viveram – como disse Foucault, uma transmissão de poder – ou ainda como uma forma de tentarem se agarrar a um mínimo de controle das crianças em sala de aula. Ao constatarem que essa atitude pode estar ligada a um medo por não saberem lidar com as manifestações infantis, puderam refletir como poderiam encontrar caminhos de ação para que nesta “passagem” construam novas ações com as crianças.

¹ Vale lembrar que a maioria das professoras pesquisadas viveu sua infância e adolescência nas décadas de 1960/1970 e, portanto, tiveram sua educação toda na época da ditadura quando as escolas também reproduziam um modelo pedagógico autoritário.

O receio de abrirem espaço para a expressividade infantil – estabelecendo uma relação mais democrática na escola – se deve ao fato de que isso poderia provocar um domínio das ações, do tempo e do espaço por parte das crianças. Encontrar esse “meio termo” seria o grande desafio da educação hoje.

Todavia, a despeito dessa complexidade, um caminho possível foi vislumbrado no que tange à reconfiguração da subjetividade infantil contemporânea. Em outras palavras, durante as discussões, as professoras apontaram para maneiras de intervenção junto às crianças de forma a quebrar tanto com a lógica da “falta de limites”, quanto com aquela que coloca a criança em um lugar de passividade e falta de possibilidades de participação.

Em um grupo, em especial, a fala de uma educadora sobre direitos e deveres roubou a cena quando ela apontou para a absoluta necessidade de que as crianças tivessem seus direitos plenamente atendidos, mas seus deveres constantemente cobrados. Essa fala nos pareceu muito proveitosa e esclarecedora quando procuramos desvelar algumas saídas possíveis para essa rede complexa. Isso nos leva a pensar que, tanto para as crianças como para os adultos, atender os direitos e cobrar os deveres seria uma forma de construirmos uma sociedade mais justa para todos.

A partir desse momento, as educadoras passaram a se ver em um lugar mais potente, pois encontraram formas de se colocarem como sujeitos ativos, sujeitos voltados para uma possível transformação da lógica hegemônica. Vendo-se como agentes de transformação e construção de uma nova subjetividade infantil – aquela que é assistida, mas que também deve estar implicada na vida e saber que suas ações têm efeitos no mundo –, puderam encontrar forças para reconstruírem a si próprias, e, em vez de permanecerem como sujeitos passivos e ressentidos, se verem como potentes e transformadores.

Guattari e Rolnik (1999) destacam o papel dos “trabalhadores sociais”, entre eles os educadores, como grandes responsáveis por produção de subjetividade, uma vez que todos aqueles cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro atuam ou na reprodução de modelos, ou podem agir de modo oposto. Assim, nunca serão neutros, mas sempre estarão implicados, por suas ações e palavras, nos efeitos que irão produzir no outro.

Dessa forma, afirmam que

Eles [os trabalhadores sociais] se encontram em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. (p. 29)

As educadoras de nossa pesquisa, assim como outros profissionais, não são meros transmissores de um conhecimento científico, mas estão o tempo todo produzindo subjetividades – reproduzindo modelos ou proporcionando a criação de novos arranjos. Podemos até arriscar em dizer que estão, de certa forma, conseguindo pensar em modos de ultrapassar esse “momento de passagem” e construir uma nova maneira de se relacionarem com seus alunos e alunas e de lidarem com o conhecimento, enfim, de empreenderem um novo projeto de educação e de sociedade.

4.3 QUANDO O ATO DE AVALIAR INVESTE O ADULTO DE PODER

Na sequência de nossas análises comprovamos, com mais um exemplo, que as educadoras foram capazes de perceber seu papel ativo na constituição de sua relação com as crianças, e mais, de como suas ações e formas de pensar sobre elas produzem efeitos, não sendo, de modo algum, envoltas em uma neutralidade.

A ideia, trazida por Foucault, de um poder que se exerce na ação e na ativação constante de relações de força apareceu nas falas das educadoras quando assumiram uma postura reprodutiva de exercício de um poder autoritário sobre as crianças. Neste item, essa mesma noção reaparece quando elas apontam para o sistema avaliativo como um dispositivo de poder utilizado pelo professor.

De acordo com elas, o professor ocuparia um lugar privilegiado diante da criança, tendo mais chances de, a partir de análises sobre seu desenvolvimento e desempenho, dizer sobre elas, estabelecer parâmetros comparativos de normalidade, de boa ou má aprendizagem e até mesmo produzir estereótipos, como “o bom ou o mau aluno”. Nesse caso, as avaliações se configurariam como mecanismos de exclusão ou “[...] aparelhos de vigilância e controle” (FOUCAULT, 2000).

Esse poder descrito por Foucault e claramente percebido pelas educadoras em sua prática pedagógica é o que o autor chamou de poder disciplinar. Um poder que tem como efeito mais imediato o controle, a vigilância e a manutenção de um lugar de destaque para o adulto, que detém em suas mãos os instrumentos privilegiados de avaliação do comportamento e da subjetividade do outro.

Relembrando o que discutimos no capítulo 1 sobre a relação entre autoridade e hierarquia/autoridade e poder, esse deslizamento se mostra evidente quando os adultos-professores se utilizam dessa ferramenta avaliativa para manter com as crianças uma relação de controle e poder. Nesse caso, a avaliação se configura como um modo de o adulto permanecer em lugar de destaque ante a criança e de manter uma prática classificatória.

Por outro lado, uma vez constatados os efeitos nocivos que uma avaliação pode tomar, algumas educadoras vislumbraram a possibilidade de olharem para as análises avaliativas das crianças de outra forma. Reconhecendo que a avaliação tem sido constantemente usada como instrumento de manutenção do poder do adulto, puderam pensar em como suas avaliações semestrais podem se configurar como uma maneira de falar da criança naquilo que ela tem de positivo, e mais, de incluir a criança nesse processo. Em outras palavras, de que maneira utilizar a avaliação como um recurso de inclusão da criança no processo educativo, nas tomadas de decisão, nas discussões, na avaliação do próprio professor, enfim, transformar a avaliação em uma prática emancipatória.

O que ficou deste debate foi o fato de elas terem colocado em questão a prática da avaliação na escola, e assim também terem revisto sua própria postura diante das crianças. A seguir, vemos como a tensão com as regras é algo que se destaca na relação entre crianças e adultos na escola.

4.4 PROFESSORES E CRIANÇAS EM TENSÃO COM AS REGRAS

Estar em um espaço institucional, e principalmente em uma escola, traz a necessidade de falarmos de regras. Regras de convivência, normas específicas de cada escola, regras da sala de aula e de cada professora em especial. Se por um lado as regras aparecem como premissa básica de funcionamento de um estabelecimento escolar, por outro, se mostram como um assunto extremamente delicado para as educadoras, e um incômodo para as crianças.

Destacamos neste tópico esse mal-estar percebido por nós, quando o tema de nossas discussões deslizou para esse ponto. Percebemos pela fala das educadoras que, tanto para elas como para as crianças, isso se configurava como um motivo de tensão na relação entre ambos.

Inicialmente, as professoras descreveram as situações-problema envolvendo a questão das regras como sendo provocadas por um desconhecimento das crianças sobre como

deveriam se comportar numa escola. Ao apontarem para os meses iniciais do ano como sendo a “fase dos testes”, ou o período de assimilação dessas regras, as professoras construía para as crianças um lugar passivo, no qual elas deveriam apenas incorporar as diretrizes daquele espaço.

As regras apareciam como preexistentes à chegada das crianças, que teriam apenas a responsabilidade de aprender sobre elas, assim como os conteúdos que seriam ensinados pelas professoras. Mesmo que, a princípio, as regras da sala pudessem ser tratadas como “combinados acordados coletivamente”, elas se cristalizavam e seriam repetidas e seguidas até o fim do ano sem chances de modificações. Acreditamos e concordamos com as professoras que, ao chegarmos a qualquer espaço novo – no caso das crianças recém-chegadas à escola –, é preciso nos habituarmos com a novidade que essa experiência nos traz: conhecer o espaço, saber como transitar nele e compreender suas normas básicas é algo com o que devemos nos deparar e aprender a seguir. Contudo, o que vimos na sequência das discussões foi a afirmação das educadoras de que em todos os começos de ano essas questões reapareciam e que as crianças tinham que rever todos os combinados escolares outra vez, até “entrarem no esquema” de novo.

Como vimos no capítulo anterior, pudemos perceber que mesmo utilizando a palavra *construção* essa não se configuraria como algo a ser constantemente revisto e repensado por elas em conjunto com as crianças, mas como algo construído uma vez e reeditado várias vezes durante o ano letivo. A ineficácia desta forma de lidar com as regras apareceu pelas falas das próprias educadoras ao longo de nosso debate. Se, a princípio, se mostravam seguras em afirmar que tal forma de conduzir as crianças seria a mais acertada, no desenrolar das reflexões constatavam “os furos” dessa estratégia, quando percebiam que algumas crianças nunca se enquadravam nos padrões estabelecidos por elas. Ou seja, sempre haveria rupturas, por parte das crianças, nos comportamentos esperados pelas educadoras.

Assim, quando se comportam de formas diversas com professores diferentes ou quando crianças de uma mesma turma apresentam condutas variadas ou, ainda, quando testam o professor a cada início de período, as crianças mostram que, no mínimo, não veem sentido nas regras estabelecidas ou não consideram legítimo aquilo que lhes é imposto.

Outro ponto de reflexão que merece destaque é que as crianças, assim como os adultos, se constroem na e a partir das relações que exercem com seus pares e alteres, e que, a cada nova relação, novos arranjos irão ser construídos e novas posturas irão aparecer.

Guattari e Rolnik (1999) destacam esse perfil subjetivo em constante transformação que se difere da ideia tradicional de indivíduo – este fechado em si mesmo, trazendo seus próprios valores e modos de ser que serão apenas confrontados com os outros ou somados a outras individualidades. Quando falam em produção de subjetividade, nos ajudam a pensar que as subjetividades são fabricadas no registro do social e em confronto com o outro. Neste sentido, só podemos pensar em construção constante de modos de agir, pensar e sentir. Não interiorizamos passivamente as coisas exteriores (nesse caso, as crianças recebendo as regras), mas as recebemos e transformamos ou construímos em conjunto com uma ideia nova.

Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade renunciando totalmente à ideia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são resultantes de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. (GUATTARI & ROLNIK, 1999, p. 34)

Trazendo essa reflexão para nossa discussão, é possível dizer que tanto as subjetividades infantis como adultas se constroem na tensão das relações. As regras, combinados coletivos e todas as formas de se relacionarem, são constantemente reeditadas, revistas e transformadas, assim como tudo nas relações humanas. Em outras palavras, não é possível predeterminar as configurações de uma relação, pois isso se dá em ação e está em permanente movimento.

As educadoras perceberam a arbitrariedade das regras e sua imposição autoritária sobre as crianças quando refletiram sobre o mesmo processo imposto pelas instâncias superiores (governos e secretarias de educação). Sentindo-se engessadas por normas e determinações “que vêm de cima”, mostraram-se inconformadas por não encontrarem espaço para agir com mais autonomia diante de sua turma.

Além disso, destacam a própria sociedade atual como responsável por oprimir, impor regras de conduta e formas de ser e agir, as quais, muitas vezes, não são reconhecidas por elas como válidas, ou como aquilo que desejam viver.

Com isso, estão chamando a atenção para essa rede autoritária de poder, já trazida neste trabalho pelas lentes de autores como Foucault e Deleuze. Com Foucault vimos que o poder se transmite em rede, em que todos podem ser focos de transmissão – neste caso, os representantes das secretarias e os professores, por exemplo –, cada um inscrevendo sua própria verdade na relação com o outro.

Deleuze nos ajuda a pensar sobre a sociedade de controle, muito bem destacada por uma das professoras desta pesquisa como essa sociedade que exerce sobre todos nós – adultos e crianças – um poder fluido, descentralizado, mas que, no entanto, parece nos “obrigar” a agir de determinadas formas preestabelecidas.

Quando a Profa. 1 (UMEI 1, GD2) fala sobre a “massificação do poder por meio da comunicação, da informação e do consumo”, aponta para as crianças como suas principais vítimas. Isso porque as crianças acabam por se desenvolver recebendo o que veem na televisão ou no computador, sem, muitas vezes, terem espaços de reflexão ou condições de discordar daquilo a que estão assistindo. Na verdade, a professora está chamando a atenção é para a sociedade atual que parece nos moldar a todos em uma mesma conduta e forma de pensar. Como estávamos discutindo acima, a sociedade atual nos produz em uma subjetividade única com propósitos de consumo de bens materiais e simbólicos, e, novas formas de nos relacionarmos com os objetos.

Segundo Deleuze (1992), viveríamos um momento seguinte àquele apontado por Foucault sobre as sociedades disciplinares pautadas tanto nos meios de confinamento – família, escola, caserna, fábrica, hospitais e prisões – como nos saberes dos especialistas que atuam nesses espaços. As sociedades disciplinares não seriam mais atualmente o que nos caracteriza. Vivemos, a partir da Segunda Guerra Mundial, uma crise generalizada de todos os meios de confinamento e, a partir de então, passamos a viver em sociedades de controle.

Se antes as formas de controle se davam dentro de espaços delimitados e geridos por regras e determinações preestabelecidas, hoje esse controle se daria por uma produção subjetiva “ao ar livre”, “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado” (p. 220).

Neste sentido, a escola como parte da sociedade de controle estaria também sendo atravessada por essa mesma lógica. Deleuze avalia as mudanças nas formas de produção capitalista quando da passagem de uma sociedade a outra. As sociedades disciplinares trabalhavam com máquinas e se pautavam na produção, as sociedades de controle operam por máquinas de informática, computadores e são marcadas por um capitalismo de sobreprodução. O que o capitalismo atual pretende é mais do que vender produtos, mas sim legitimar ou fazer valer serviços e formas de pensar, estar e agir.

Esse pensamento deleuziano se aproxima, portanto, da observação da professora sobre as diferenças que pode perceber entre o momento histórico representado pela charge nº 5² e a sociedade de hoje.

Curioso como por esse viés de análise as educadoras acabam por concluir que os sujeitos, de uma forma geral, não deveriam se deixar levar passivamente por essa “força invisível” que circula no meio social e que, muitas vezes, nos leva à paralisia, ao conformismo com as injustiças e ao consumo, por exemplo. Curioso, pois, muitas vezes, foram elas próprias que desejavam que as crianças seguissem passivamente aquilo que elas determinavam como uma demonstração clara desse círculo vicioso de produções sociais e de controle das subjetividades. Talvez não tão curioso assim, se pensarmos que essa forma de agir nos atravessa a todos e que somos parte dessa rede, e que ora podemos reproduzir a ordem vigente, o *status quo*, ora podemos ser agentes transformadores, como nos mostraram Guattari e Rolnik (1999).

Um último ponto que merece destaque ainda neste tópico é a questão da lei ou da regra que parte de um só indivíduo visando única e exclusivamente a seu próprio bem-estar. Foi o que as educadoras chamaram de a “Lei do mais forte”.

A indignação da professora, ao constatar esse movimento extremamente individualista e autoritário vindo de parte de algumas crianças, foi o mote que utilizamos para discutir essa postura como um sintoma social contemporâneo.

As professoras logo perceberam que a postura autoritária de algumas crianças e a busca de uma satisfação plena de seus desejos não se restringiam absolutamente a um comportamento infantil ligado a sua imaturidade emocional ou relacional. Ao contrário, ficou bastante claro para todas o quanto esse é um fenômeno atual. A “Lei do mais forte” apareceu para caracterizar aquilo que vivemos hoje e que a psicanálise chama de domínio do gozo.

Convivendo hoje com a carência de leis que reprimam os impulsos do sujeito – como vimos no capítulos 1 e 2 – e imersos em uma sociedade que estimula o sujeito a consumir e almejar sempre novos objetos e estilos de vida, a “Lei do mais forte” ganha cada vez mais espaço. A constatação é a de que, no lugar de uma rede simbólica que sustentava a lei, e por consequência, a autoridade de certas figuras – como os pais, professores, governantes, líderes religiosos etc. –, resta apenas a vontade particular, o desejo individual, o domínio do gozo.

² Ver anexo.

O domínio do gozo – que para a psicanálise deveria ser um horizonte de impossibilidade – passou a inibir a possibilidade de que predomine a lógica do desejo; aquela que movimenta ou que sustenta uma rede simbólica. O gozo deve ser sempre insatisfeito para que haja desejo, pois desejar é o que movimenta o sujeito em sua busca por saber e sua inclusão na cultura. Por isso, como vimos anteriormente, introduzir a falta, o não ter, é necessário para que o sujeito deseje, e assim possa estar incluído no *socius*.

Kupfer (1999) analisou esse domínio do gozo no contemporâneo evidenciado pela falência da Lei do Pai, pelo declínio da autoridade paterna. Quando essa autoridade se encontra em crise, o que sobra é a prevalência do gozo, de uma vontade individual que busca se sobrepor à vontade dos outros.

É assim que podemos aproximar as discussões teóricas daquilo que as professoras apontaram como sendo a “Lei do mais forte”. Ou seja, hoje estaríamos tendo espaços subjetivos para que essa lei se torne a lei principal, em detrimento da Lei primordial ligada à castração simbólica que nos insere no *socius*.

Como nos acrescenta Kupfer (1999, p. 95) “O que funda a sociedade é que nem tudo seja permitido: para que uma criança se civilize, pede-se que renuncie ao gozo. E é bom que assim seja, pois de outro modo um grupo social refestelando-se em gozo não iria durar muito”.

Refletindo sobre a ideia da “Lei do mais forte”, as professoras acabaram por se colocar como responsáveis pela perpetuação ou pela modificação desta lógica. Isso porque concluíram que são os próprios adultos que, antes das crianças, encarnam esse lugar e se sentem confortáveis em assumir o comando em nome de uma satisfação própria. Ao contrário, podem funcionar como agentes de transformação dessa lógica, se encararem o processo educativo como um modo de construir com as crianças relações mais humanizadas que se pautem em um projeto de sociedade mais coletivizado e com vistas ao bem comum.

Os impasses e tensões entre professores e alunos são ainda maiores quando entra em cena a punição como forma de sanção para aqueles que infringem as regras e até mesmo quando o professor, em nome de uma manutenção de seu lugar de autoridade, acaba por anular a subjetividade da criança. Sobre isso é que discutiremos a seguir.

4.5 DA PUNIÇÃO AO “NÃO SABER”

Neste item procuramos deixar mais claro aquilo que as professoras consideram, de fato, como maus encontros entre elas e as crianças. Até então essa percepção foi sendo construída ao longo de nossas discussões, mas quando começavam a refletir sobre as situações-problema propriamente ditas – aquelas evidenciadas no GD1³ – se viam diante dos momentos nodais da relação: quando realmente deveriam agir, punir as crianças por seus atos transgressores ou mesmo quando não sabiam o que fazer.

A punição foi a reação apontada como a mais utilizada por elas na hora de resolver problemas de comportamento das crianças. Mesmo que inicialmente procurassem resolver os impasses “dando um berro”, “deixando a criança se acalmar sozinha” ou “conversando e solicitando seu retorno às atividades de sala”, o ato de punir – tirar o recreio ou parte dele, ameaçar com corte de regalias futuras ou com castigos como “não fazer mais o que gosta”, ficar sentado pensando no que fez – foi apontado como a única estratégia possível nessas situações-limite.

Mesmo assim, ainda que considerassem que a punição é o meio mais utilizado nos episódios de confronto com a autoridade delas e de brigas ou desavenças entre as outras crianças, sucumbiam ao duvidar da eficácia deste procedimento. Constatavam que as sanções nem sempre traziam um final positivo para os problemas e as “crianças-difíceis” não mudavam seu comportamento nem após sucessivas punições.

Apontaram para o fato de que a escola teria uma tradição de basear sua autoridade em punições e premiações e que essa prática não estaria mais funcionando nos dias atuais. Esse incômodo, contudo, não é o suficiente para que tal prática seja reformulada.

Podemos aproximar a análise das educadoras, no que tange à questão da dupla punição-premiação, da história das influências da psicologia experimental na própria estrutura pedagógica das escolas. Melhor dizendo, na forma como os professores e alunos devem lidar com a aquisição do conhecimento e as formas das crianças se comportarem.

Segundo Lajonquière (1992, p. 13), “a tradição experimentalista em psicologia sustenta-se, em última instância, na pressuposição de que, desvendada a intrincada trama de associações, é possível, intervindo de forma direta sobre os estímulos, controlar o comportamento.”

³ Refiro-me às situações-problema fictícias utilizadas como recurso de dinamização dos GDs.

Isso se refere a uma tradição comportamental em educação através da qual o desenvolvimento humano estaria pautado na lei dos estímulos e respostas (E-R). Dessa maneira, se o professor fosse capaz de interferir nos estímulos dados às crianças, seriam capazes de modificar suas respostas conduzindo-as ao objetivo esperado por ele. Tanto com relação à transmissão de conhecimento – ensinar repetidas vezes e confirmar o aprendizado através de uma prova ou estudo dirigido – como na direção da formação de comportamentos adequados, estariam em jogo estratégias como: reforço positivo, punição, premiação, extinção de comportamento, tudo visando ao controle da conduta das crianças. Se durante algum tempo acreditou-se que essa prática fosse eficaz na educação, hoje isso já vem sendo posto em dúvida, haja vista as conclusões trazidas pelas educadoras de nossa pesquisa.

Uma de suas hipóteses seria a de que as crianças querem chamar a atenção com sua indisciplina e que, por isso, não modificariam seu comportamento, pois correriam o risco de não ganharem mais a atenção delas. Chamar a atenção para si pode ter um duplo aspecto, como discutimos no capítulo anterior. Se, por um lado, as professoras acabam por culpabilizar as crianças por seu próprio comportamento indesejável – elas querem chamar a atenção e, portanto, têm culpa por suas atitudes inconvenientes –, por outro, isso pode ser um caminho de aproximação entre crianças e adultos.

“Chamar a atenção”, em nosso modo de ver, é algo que nos mostra que não existe uma relação direta entre estímulos e respostas, como tirar o recreio e extinguir o comportamento inadequado do menino ou colocar para pensar e evitar que ele bata no amigo. Haveria algo mais entre estímulos e respostas, o que aumenta a complexidade da relação. Algo que escapa ao professor e que fala de coisas às quais ele não se sente capaz de responder, mas que, de alguma forma, o coloca diante da dimensão do impossível.

Foi o próprio Freud quem apontou para a educação como profissão impossível. Isso porque, apoiado na revelação da existência do inconsciente, sempre estaríamos nos deparando com situações, pensamentos e ações que escapam a nosso próprio saber sobre nós mesmos. Ou seja, o inconsciente se manifesta de várias formas: por esquecimentos, atos falhos, impulsos não controláveis, sintomas neuróticos, nos sonhos, enfim, em situações que não podem ser enquadradas por nós no plano da consciência. Seus significados só poderiam ser construídos mediante um processo analítico. A consciência não é o centro de nosso psiquismo, e portanto não reina sobre nossa vontade.

Dessa forma, quando pensamos nas relações humanas nas quais a relação educacional se inclui, não é possível falarmos em uma lógica sempre consciente e clara daquilo que se

ensina e do que se aprende, tampouco do que nos leva a agir de maneiras, tantas vezes, aparentemente, incoerentes. Educar é impossível na medida em que o professor transmite muito mais do que aquilo que ensina e, por sua vez, o aluno aprende ou assimila conteúdos conscientes, mas também inconscientes que escapam ao saber consciente do professor e do seu próprio. Portanto, a pergunta: *o que se transmite quando se ensina?* é impossível de ser respondida.

Segundo Kupfer (1995, p. 59), apoiada nas ideias freudianas, a educação exerce seu poder através da palavra que, por sua vez, está submetida ao inconsciente, pois a palavra escapa ao falante: “Aí está o paradoxo. A palavra, ensina a teoria psicanalítica, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal incoerente?”

A autora conclui, e é nesse ponto que nos aproximamos de suas reflexões, que a noção de impossível não quer dizer irrealizável, mas que indica a noção de que algo não pode ser jamais totalmente alcançado. Enfim, sempre haverá algo que irá fugir à nossa compreensão e não poderá ser totalmente explicado, mas que pode servir para reflexões posteriores e como auxiliares em seu fazer cotidiano.

A dimensão do impossível surgiu também nas falas das professoras quando elas se lembram de seus alunos-problema que todos os anos aparecem em suas classes para desafiar sua autoridade, e mais, sua capacidade de lidar com essas situações-limite. Não saber o que fazer é algo que muito as incomoda e, se não se empenham em colocar em questão suas próprias verdades, e aceitar essa dimensão do impossível, acabam por anular a subjetividade infantil, buscando, a toda força, um padrão de comportamento e aprendizagem.

Isso fica claro quando se referem às crianças “boazinhas” – aquelas que ficam mais quietas na sala, que são mais tímidas e retraídas –, que, assim como as “indisciplinadas” também se configuram como um desvio do padrão. Sentem dificuldades em lidar com as duas e, com relação às “boazinhas”, ao mesmo tempo em que acreditam que precisam se modificar para atingir um padrão ideal – responder às perguntas, desenvolver as tarefas com mais desenvoltura e assertividade, participar mais das atividades de sala de aulas etc. –, podem correr o risco de, imitando as “crianças-problema”, se tornarem como elas para também chamarem a atenção de suas professoras.

Tanto os “bonzinhos” como os “rebelde” fogem ao padrão idealizado de criança que circula no imaginário de educadores e da sociedade como um todo. Um padrão que procura se encaixar nos moldes que a educação construiu para elas.

Esse padrão deve muito às contribuições da psicologia do desenvolvimento, que se ligou a um projeto moderno de sociedade pautado na ciência e na técnica e que buscava um modelo controlável e quantificável.

Como vimos no capítulo 2, segundo Castro (1999), a psicologia do desenvolvimento influenciou a educação naquilo que ela traz de possibilidades de controlar as subjetividades infantis em determinadas etapas de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente a partir da organização das crianças por idades/séries. Os métodos de testagem da capacidade infantil de aprender e de controle de seu comportamento também representam a herança que a psicologia do desenvolvimento deixou para a educação. Podemos assim dizer que aquilo que escapa à lógica desenvolvimentista se torna um desvio considerado, algumas vezes, como passível de ser consertado ou contornado e, muitas vezes, como desvelando uma impossibilidade de ação das educadoras.

Quando tentam contornar esses “desvios” acabam, muitas vezes, por anular a singularidade infantil, desconsiderando seus desejos, fantasias, saberes e expectativas, como vimos em suas análises sobre a charge 2, no capítulo anterior. Diante da imagem apresentada, as professoras perceberam que várias vezes desconsideram a expressividade infantil quando deixam de olhar para cada uma naquilo que trazem de diverso, de heterogêneo e de diferente de si mesmas.

Outras vezes, também essa postura docente de anulação da criança se configura como uma defesa à ameaça que a criança pode representar mostrando seus “pontos fracos” e seu “não saber” diante de certas circunstâncias. Elas próprias afirmam que ouvir as crianças e, acima de tudo, estimulá-las a se posicionarem, serem críticas e questionadoras apontando inclusive suas insatisfações na escola pode ser um grande risco para elas. As crianças, nestes casos, se tornam inconvenientes e rompem com a primazia do saber e do poder do adulto.

Enfim, as educadoras constataram que as crianças são responsáveis por muitas vezes colocarem as verdades do adulto em questão e por trazerem consigo a semente da crítica e da mudança. Mostram a elas que, hoje, tanto crianças como adultos podem se ver defronte a situações incompreensíveis que mostram a todos a dimensão do impossível, e acima de tudo,

que é preciso pensar em uma construção coletiva das soluções e das saídas para aquilo que nos incomoda.

Quando pensamos em construção coletiva, trazemos um último ponto que merece destaque em nossas análises: as aproximações entre crianças e adultos. Refletindo sobre o tema da autoridade, esse é o momento de entendermos como a autoridade do adulto pode funcionar como um meio de aproximação com a criança, e como uma referência legítima para ela. Em outras palavras, até agora a autoridade tem aparecido como uma postura do adulto que se cristalizou em seu saber/poder hierarquicamente superior às crianças e que tem provocado uma recusa, por parte delas, de valorizar esse lugar de comando.

No próximo item veremos que a autoridade pode ser revisitada quando os adultos se disponibilizam a olhar para as crianças de uma forma mais generosa, quando assumem um lugar corajoso de sustentação de conflitos, ou mesmo quando compreendem que ter autoridade é apresentar a elas um mundo que as precedeu e protegê-las de ameaças das quais ainda não podem ter conhecimento, responsabilizando-se pelo seu cuidado.

4.6 ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: CONSTRUINDO UMA AUTORIDADE LEGÍTIMA

Revisitar a ideia de autoridade tem sido o principal objetivo neste trabalho. Nos capítulos anteriores e na discussão feita a partir de nosso material de campo, constatamos que vivemos uma crise de autoridade no contemporâneo, e que esta tem se manifestado com mais clareza quando se trata de relações entre crianças e adultos. Não queremos dizer com isso que nas demais relações humanas a quebra da autoridade e dos valores tradicionais não apareça; contudo destacamos aqui as relações intergeracionais como aquelas em que é possível perceber com mais intensidade a denúncia desta crise.

Neste tópico e em nossa conclusão trazemos uma discussão que nos aponta uma possibilidade de trilharmos novos caminhos quando o assunto é a crise de autoridade, neste caso, na escola entre professores e alunos. Se a situação que vivemos não é simples e se compreendemos sua gravidade, por outro lado, não estamos ao lado de visões fatalistas. Concordamos com Costa (2004, p. 12) quando ele diz: “Alinho-me aos que se sentem perplexos, mas não aos que sucumbem ao catastrofismo”.

Acreditando nisso e baseados nos depoimentos das próprias professoras desta pesquisa, encontramos algumas pistas de como é possível, mesmo diante de tantos “senões”, construirmos uma autoridade legítima.

Em primeiro lugar, não foi difícil percebermos que os professores e a escola, de uma forma geral, têm sido convocados a lidar com situações inusitadas relacionadas à forma como as crianças estão se comportando no grupo e como lidam com situações nas quais a intervenção do adulto se torna absolutamente necessária. São posturas que precisam ser lembradas e ações que devem ser reforçadas a todo o momento, uma vez que hoje a autoridade do adulto não é algo predeterminado. Assim, o sentimento das educadoras é de muita perplexidade diante do que vivenciam em seu dia a dia com as crianças e de muita ansiedade por não saberem, muitas vezes, que atitudes tomar.

Mesmo se defrontando com esse espanto diário, percebemos que muitas delas ainda não sucumbiram às profecias catastróficas que apontam para o fim dos valores e para o esfacelamento das relações humanas. Ao contrário, insistem em resistir aos maus presságios e mostram que há, sim, muito a ser feito.

Para uma análise mais didática e detalhada de nosso material de campo, escolhemos tratar de quatro subitens: autoridade e sensibilidade, autoridade e coragem, autoridade e segurança, e, autoridade e emancipação.

AUTORIDADE E SENSIBILIDADE: ALARGANDO O OLHAR SOBRE A CRIANÇA

Não podemos deixar de destacar a dimensão da sensibilidade como fortemente presente nas falas das educadoras quando eram solicitadas a falar sobre seus alunos. Tanto no que diz respeito a um movimento de preocupação e carinho das professoras com relação às crianças, como na satisfação ao perceberem a maneira também terna como as crianças lidam com elas, demonstrando afeto e solicitando esse reconhecimento e amor.

Mesmo que não se tratasse de crianças tão pequenas, sabemos que a profissão de educador sempre carrega uma carga de afeto, envolvimento e proximidade entre professores e alunos. Ambos estariam constantemente lidando com sentimentos e percepções ligados a essa relação nova que se estabelece no espaço escolar. Entretanto, as crianças estariam atualizando emoções anteriores ligadas a sua história de vida e às relações prévias vividas com outros adultos, principalmente os pais.

Vimos como as professoras se espantam ao perceberem que as famílias estão diferentes das de outrora, que têm se desobrigado de algumas funções primordiais e que a escola acaba por se configurar como o espaço privilegiado de reedição e de circulação dos sentimentos vividos ou reprimidos, das tensões, angústias e esperanças que cada criança experimenta em seu ambiente familiar.

Se a forma como isso acontece hoje assusta até a mais experiente educadora, podemos afirmar, por outro lado, que trazer para a relação com a professora as experiências e sentimentos vividos em casa não é uma novidade.

Freud (1900), em “A interpretação dos sonhos”, já apontava para o conceito de *transferência* quando escreveu que alguns acontecimentos do dia eram transferidos para o conteúdo dos sonhos, embora de forma modificada. Depois, o conceito de transferência passou a ser decodificado por ele como um processo que acontecia na relação do paciente com o analista durante a análise. Assim, observou que, muitas vezes, o paciente lidava com ele como se fosse outra pessoa, o pai, por exemplo. Isso se configurava como um processo inconsciente e, portanto, desconhecido do paciente. Mais tarde, essa relação transferencial foi percebida como sendo estendida para outras situações e não só para a relação médico-paciente.

Segundo Kupfer (1995, p. 88) “Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas”.

Dessa forma, a transferência estaria presente com muita intensidade na relação entre o médico e o paciente, mas também na relação professor-aluno, por exemplo. Isso porque o professor pode se tornar a pessoa a quem são direcionados as emoções, sentimentos e interesses dos alunos que seriam a reedição das experiências vividas com os pais.

Segundo Freud (conforme citado por Kupfer, 1995, p. 88), transferências são

reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Quando a transferência se instala, o professor se tornaria o depositário de algo que pertence ao outro e, por conta disso, ganharia uma importância especial. Kupfer nos fala (1995, p. 91) e aqui nos interessa destacar que “É dessa importância que emana o *poder* que

inegavelmente ele tem sobre o indivíduo.” Esse poder do professor estaria ligado a um investimento do desejo do aluno que, a partir dessa transferência, passa a ter o professor em grande conta, e assim tudo o que se relaciona a ele ganha sentido e valor.

Embora nem o professor, nem o aluno tenham domínio sobre essas manifestações, posto que se dão no plano inconsciente, a transferência se configura como uma “mola propulsora do aprender” (idem, p. 92). O professor pode estar atento a esse movimento transferencial do aluno, mas não será capaz de conhecer como se realiza o desejo que o move. Ainda segundo Kupfer, o que o aluno espera do professor é que ele suporte esse lugar de desejo em que foi colocado.

Voltando às professoras da pesquisa, podemos dizer que, quando se mostram mais disponíveis a ocupar esse lugar de afeto dirigido a elas pelas crianças, estão de certa forma aproximando sua autoridade de uma dimensão afetiva, e dando suporte a essa relação transferencial. Como vimos acima, a importância dada ao professor pela via da transferência garante a ele um poder sobre o manejo da aprendizagem e sobre as influências que terá sobre as crianças.

Outro ponto que merece ser destacado quando relacionamos sensibilidade à autoridade é o que trata das tomadas de decisão por parte das professoras em cada situação específica. Para decidirem o que fazer, como agirem melhor, serem mais duras ou mais maleáveis, as professoras precisariam contar com sua sensibilidade. Elas próprias não souberam definir do que de fato se trata e quais são as “fórmulas” para cada momento. Porém, de algum modo, apontam para a sensibilidade e a intuição como a medida de suas ações.

Uma fala interessante mostra a comparação do professor com a figura do investigador. Isso nos dá chances para nos remetermos àquilo que Ginzburg (1989) nos fala sobre o paradigma indiciário.

Esse historiador italiano buscou uma maneira diferente de empreender suas investigações acerca do fenômeno histórico. Sua pesquisa, pautada em um paradigma indiciário, se baseia em fontes como quadros, emblemas, testamentos e cartas, além de uma documentação considerada não oficial.

Ginzburg procura recolher evidências quase infinitesimais a respeito de fatos históricos, os quais são cuidadosamente constituídos e, a partir deles, uma trama cada vez mais complexa vai sendo tecida, isso porque está longe de desejar encontrar conclusões definitivas e eternas para suas hipóteses. Analisa cada situação em sua minúcia e procura

relacioná-la a um contexto mais amplo. Além disso, deixa-se guiar pelo acaso e pela curiosidade, e não por estratégias predefinidas. O seu interesse por pistas e sinais como reveladores de muitas histórias e episódios singulares dá o tom de sua metodologia.

Talvez seja essa a grande contribuição de Ginzburg: nos ajudar a apurar o ouvido, educar o olhar, aprender a ver e descobrir pistas e sinais que possam nos dizer mais sobre as crianças. Quando as professoras falam sobre o papel do professor como um investigador, impossível não nos aproximarmos da postura indiciária sobre a qual nos ensina o autor.

As disciplinas indiciárias não estariam contidas em grupo cujos critérios fossem os de uma cientificidade dedutível. Seriam disciplinas qualitativas – como a educação, a psicologia, a psicanálise, a história etc. – que

[...] têm por objeto casos, situações e documentos individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem inimitável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas [o próprio termo é de origem divinatória] na medicina ou na filologia, além da arte mântica. (p.156)

Concluímos, portanto, que esse olhar investigativo que se caracteriza pela atenção, escuta arguta e sensibilidade para decidir parar ou seguir adiante é capacidade construída pelo educador ao longo da prática profissional, da lida com as crianças e de sua postura reflexiva. Essa capacidade torna possível a tomada de decisões “mais acertadas” para cada caso que se apresenta.

Avaliar cada caso e olhar para cada criança de modo particular se configuram como maneiras de aproximar o afeto da autoridade e de trabalharmos na perspectiva investigativa ou indiciária como nos apontou Ginzburg. Alargando o olhar sobre as crianças é possível não nos prendermos a visões deterministas e a pré-juízos. Passamos a perceber as nuances do comportamento de cada uma, como se modificam em momentos distintos da vida e quais são suas potencialidades e formas singulares de agir, pensar e sentir.

Nesse caso, estamos falando também da construção de um aprendizado do olhar para o outro. Ou indo mais além, do compreender o compreender do outro e de saber a hora de fazer valer a vontade da criança ou quando, ao contrário, é o adulto quem deve dar as determinações.

Associarmos a autoridade à sensibilidade não é tarefa das mais simples, tampouco das mais confortáveis, uma vez que falamos de um lugar onde a razão ocupa lugar de centralidade. Produzir conhecimento esteve tradicionalmente voltado para uma construção

racional em que as emoções e paixões eram deixadas de lado. Essa é a herança que hegemonicamente o pensamento ocidental nos deixa. Entretanto, tentamos mostrar o quanto essa dimensão afetiva, da sensibilidade e da intuição, não pode ser deixada de lado quando falamos em ciências humanas. Esses outros dispositivos subjetivos – sensibilidade, intuição, afeto – entram em cena e podem nos ajudar a pensar outras formas de encaminharmos nossas ações e nossas relações com o outro.

Ainda dentro desta perspectiva falamos da coragem do professor tanto de sustentar o desejo do aluno como forma de possibilitar seu desenvolvimento, sua aprendizagem, enfim, uma relação positiva com o saber e com a vida, como em assumir também uma posição de tomada de decisão diante da criança nas situações de conflito e de estresse emocional.

AUTORIDADE E CORAGEM DE TOMAR DECISÕES

Escolhemos essa palavra – coragem – por acreditarmos que o exercício de uma autoridade legítima só é possível quando o adulto se pauta por decisões corajosas optando por uma ação (e não outra) diante de uma situação-limite – na qual é preciso pensar e agir rápido – mesmo sem saber quais serão os efeitos daquela ação.

Podemos dizer que, nessas horas, a intuição “fala mais alto” e que uma reflexão sobre sua ação só possa ser feita depois da atitude tomada. A coragem teria uma relação direta com esse “não saber” dos efeitos de suas decisões. O que importa nessas horas é o adulto se colocar no lugar de sustentação dos conflitos, e perceber que aquela é a hora de resolver. “A clareza que se tem que ter enquanto educador e enquanto adulto” (Profa. 6, UMEI 3, GD1) é aquela que nos mostra que somos responsáveis pelo cuidado das crianças que ainda conhecem pouco do mundo em que estão.

No entanto, essa clareza não elimina a dimensão do inesperado, da surpresa, das contingências e, acima de tudo, dos efeitos que serão provocados por nossas ações. Nunca saberemos os efeitos de nossas ações antes delas, tampouco no momento em que agimos. Talvez nunca possamos saber ao certo o que provocamos... Como vimos nas falas das educadoras, esses efeitos até podem ser notados por uma retribuição afetiva das crianças, mas nunca se saberá ao certo o que provocamos nelas. Esse seria o caráter impossível da educação sobre o qual falávamos há pouco.

Embora estejamos diante deste caráter impossível da educação, sempre devemos pensar que é também impossível não estarmos implicados com aquilo o que fazemos. Nossa

avaliação é a de que as educadoras que se mostram disponíveis para assumir esse lugar de coragem estão nos apontando para sua absoluta implicação com o trabalho, com a tarefa de educar e, acima de tudo, com os sujeitos com quem estão lidando: as crianças. Elas sabem da dificuldade em ocuparem esse lugar e dos desafios que isso traz. Mesmo assim, estão dispostas a atuar de forma ativa para auxiliá-las nas situações-problema, quando sozinhas não são capazes.

Uma dessas situações, de certo, são aqueles momentos nos quais as crianças estão, mesmo que sem ter consciência disto, sob alguma forma de risco. E é para dar-lhes segurança que a autoridade do professor aparece.

AUTORIDADE DO ADULTO, CUIDADO DA CRIANÇA

As educadoras se mostraram mais à vontade para falar sobre a necessidade do exercício de sua autoridade quando o objetivo era a promoção da segurança das crianças. “Dar os limites” para que não se machuquem uns aos outros, a si próprios ou que degradem o meio e os objetos da escola nos pareceu uma conclusão clara para todas.

Essa atitude pode ser analisada sob a perspectiva de que os adultos devem possuir um pouco mais de conhecimento de mundo do que as crianças, posto que chegaram nele primeiro. Esse distanciamento entre o saber adulto e o saber infantil – que não deve ser caracterizado como um saber melhor – seria um saber que se difere, mas que tem igual importância. Queremos dizer com isso que a criança e o adulto possuem saberes importantes e necessários para a construção de uma relação que, por sua vez, pode construir algo comum e bom. Contudo, é essencial reconhecer o momento de ensinar o que é necessário à criança.

Quando falamos em autoridade que se liga ao cuidado para com a criança significa dizer que, em certos momentos, os adultos precisam dizer e mostrar para ela os possíveis perigos que está correndo, as situações difíceis que irá enfrentar e as suas consequências. É claro que, de acordo com a idade da criança, esse “dizer” não pode ficar nas palavras, já que há situações em que primeiro devemos agir para depois explicar. A autoridade do adulto nesses casos seria, portanto, aquela que “ensina sobre o mundo” que a criança ainda não conhece.

Lembramos aqui a ideia de Arendt (1995) sobre fundação. Fundação que nos traz a noção de que é preciso haver entre crianças e adultos um distanciamento, um saber advindo da experiência que se configure como um meio de organização. Quando Arendt nos fala sobre

a hierarquia também nos mostra o quanto ela se faz necessária, quando é preciso organizar as relações e tomar atitudes rápidas, enfim, resolver os problemas que se apresentarem a partir de uma ocupação legítima de um lugar de se fazer obedecer, dar ordens e comandar.

Ainda que esse lugar de comando não esteja cristalizado na figura dos adultos e não seja um impeditivo da manifestação da expressividade infantil (e é bom que assim seja) em determinadas ocasiões, é sim o adulto que tem a responsabilidade de tomar as decisões diante de situações que comprometam o bem-estar físico e psicológico da criança.

Sobre o conceito de responsabilidade, buscamos em Jonas (2006) esse que se mostra como um princípio fundamental da postura dos adultos ante as crianças.

Assim como Arendt, Jonas aponta para o adulto como aquele que deve se responsabilizar pelo mundo que já existia antes dele e que deve continuar existindo após sua morte. Para isso, é preciso que saiba ensinar às crianças aquilo que ele próprio aprendeu sobre as coisas do mundo, para que quando forem adultas possam fazer o mesmo pelas gerações que se seguirem.

Jonas acredita que a herança que devemos deixar para as futuras gerações passa por uma dimensão ética. Isso porque o que devemos fazer é transmitir a noção de responsabilidade e de que deverão ter também deveres. Assim, o nosso dever de adultos hoje é transmitirmos a noção de que as crianças deverão também ter deveres, se responsabilizando igualmente pelo mundo.

Indo um pouco além, vale dizer, portanto, que as crianças precisam aprender a perpetuar os deveres éticos com o mundo não apenas quando forem adultos, mas desde já. É necessário que haja essa reciprocidade hoje, ou seja, adultos e crianças devem estabelecer entre si uma relação de alteridade na qual saibam de seus deveres e direitos, e mais, que possam ambos aprender uns como os outros.

Voltando ao papel do adulto como sendo investido de uma autoridade que garanta o cuidado da criança, podemos afirmar que é necessário que tenha sempre em mente o quanto seu papel de educador o coloca diante de situações nas quais deve cuidar e ser referência para as crianças, conduzindo-as num mundo que existia antes delas. Também, nessa relação de alteridade, irá se defrontar com dúvidas e com um “não saber” e, muitas vezes, aprender com a criança. Nesse ponto, acreditamos que a autoridade do adulto como uma referência para a criança deva ser deixada de lado ou desconstruída temporariamente para que o saber infantil se manifeste e se construam novos arranjos.

A AUTORIDADE “RETRAÍDA”: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

Nos subtópicos anteriores encontramos diferentes manifestações da autoridade adulta e suas aproximações com a sensibilidade, a coragem e o cuidado em relação à criança. Essa foi uma tentativa de descrevermos de que modo a autoridade adulta pode ser considerada como uma atitude ou uma postura legítima diante da criança e reconhecida como válida.

Dessa forma, percebemos que é possível que a autoridade adulta se manifeste e que se coloque como uma forma de aproximação entre gerações diferentes e não como mais uma atitude de distanciamento ou de negação da subjetividade do outro.

Por fim, apresentamos outra possibilidade de emergência da autoridade adulta justamente quando ela pode ser deixada de lado propositalmente para que a criança possa aparecer como protagonista de uma situação. Queremos dizer com isso que a autoridade que é capaz de guiar e cuidar das crianças num mundo que as precede, que surge como um ato corajoso e sensível de tomada de decisões e de aproximação com as crianças é a mesma que sabe o momento de dar espaço para que elas se posicionem e possam se emancipar, proporcionando um gradual descolamento em relação ao adulto.

A ideia de emancipação, neste caso, não se configura como uma total independência das crianças em relação aos adultos, mesmo porque estamos falando de crianças de no máximo 6 anos! Emancipação pode ser definida como a possibilidade da criança se pronunciar, ter voz e poder também ser protagonista nas decisões e escolhas.

“[...] colocar a criança para resolver o que ela pode resolver” (Profa. 12, UMEI 4, GD2), embora pareça um pensamento um pouco vago, mostra a atenção da educadora com relação à importância de valorizar o saber infantil, mesmo quando a idade é bem pequena. Reconhecer o que cada criança pode fazer sozinha, sem depender exclusivamente da intervenção adulta, se configura como uma forma de promover a emancipação. Mais uma vez estamos destacando o papel do adulto na orientação da criança em seu desenvolvimento e não na condução rígida e determinada somente pelo saber dos mais velhos. O que está em questão é a interdependência entre ambos e não uma dependência unilateral.

Kramer (2008) nos fala sobre como, nos dias de hoje, se torna difícil para os adultos fazerem a distinção entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e as situações nas quais a palavra do adulto é absolutamente indispensável. A autora nos traz o exemplo de circunstâncias nas quais o adulto assume uma postura negligente diante de seu filho ou aluno, considerando que ele deve resolver a situação sozinho, em nome do estímulo a sua

independência, quando, na verdade, ainda não é capaz de fazê-lo. Por outro lado, toma decisões pelas crianças quando elas precisavam ser no mínimo consultadas e ter sua vontade considerada.

Serem amigos dos filhos e alunos quando devem ter um distanciamento promotor do cuidado e de uma orientação válida ou coibirem um diálogo legítimo com a criança quando esta necessita expressar seus desejos e sentimentos são atitudes contraditórias que, em ambos os casos, denunciam a crise de referência que vivemos hoje e como a educação tem falhado na promoção da emancipação do sujeito.

Sobre emancipação também nos fala Adorno (1971-2003) em uma obra que reúne vários artigos sobre educação. Para ele, a educação para a emancipação não reside no protesto contra qualquer tipo de autoridade. Traz a ideia de que a criança deve se identificar com a figura de autoridade de modo que interiorize essa referência e se aproxime dela. Contudo, essa mesma autoridade constitutiva do sujeito deve ser desfeita pela criança para que se emancipe, para que tenha autonomia.

No texto “Educação e Emancipação”, de 1969, Adorno conversa com Hellmut Becker⁴ sobre questões educacionais e, de forma mais enfática, sobre as formas de conduzir uma educação para a emancipação do sujeito. É Becker quem nos fala sobre a necessidade desse rompimento da criança para com a autoridade adulta a fim de que possa constituir-se como um sujeito emancipado: “[...] não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo” (p. 177).

Isso nos parece tão claro quanto difícil de conceber na prática educativa. Afinal, como empreender uma autoridade necessária e, portanto, ser como adulto uma figura de destaque diante das crianças e ao mesmo tempo tornar-se supérfluo?

Becker e Adorno nos apontam alguns caminhos quando falam da importância dos “jogos de emancipação” na escola, os quais seriam, por exemplo, um estímulo à participação estudantil na definição dos programas, na seleção das disciplinas, tornando-se “[...] não apenas motivados para os estudos, mas também acostumados a ver no que acontece na escola, o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas” (p. 182).

⁴ Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim.

E mais do que isso, completa Adorno ao dizer que educar para a emancipação é educar para a contradição e a resistência. Ou seja, ensinar à criança as diferentes manifestações de cultura, a massificação dos meios de comunicação, enfim, possibilitar uma educação para a crítica.

A autoridade ligada à emancipação das crianças apareceu nas falas das educadoras quando estas refletiam sobre a importância de ver em seus alunos as possibilidades de expressarem suas opiniões sobre os assuntos da escola. E mais do que isso, quando elas reconheciam suas fraquezas e equívocos a partir daquilo que seus alunos podiam falar ou mostrar.

Através de suas brincadeiras e das imitações feitas nos momentos de descontração ou mesmo no diálogo direto, as crianças são capazes de dizer sobre aquilo que gostam e não gostam na escola e fazer suas críticas sobre a postura de suas professoras.

Embora as crianças sempre façam esse movimento de recusa ou de crítica durante os momentos de convivência na escola, nem sempre essa expressão infantil é levada em consideração por parte de seus mestres. É por isso que consideramos de extrema importância pontuar que quando as educadoras se mostram disponíveis até para mudar suas atitudes, seus pontos de vista e sua postura ante a turma a partir do que as crianças estão denunciando, estão agindo na direção de promover a emancipação de seus alunos.

Além disso, as professoras conseguem perceber que sempre haverá rupturas com as regras e ordens estabelecidas em sala e mesmo que o adulto queira permanecer em uma posição de constante centralidade, haverá modos de escapar dessa autoridade.

Mais uma vez nossas análises se deparam com o limite tênue entre a autoridade que deve coibir as ações infantis e aquela que deve promover sua autonomia. Enfim, quando a interferência dos adultos é fundamental e quando é preciso que haja seu afastamento. A medida da liberdade e da autoridade, como nos fala Freire (1999), é uma tarefa a ser perseguida por nós todo o tempo e não há como definir *a priori* como será conduzida: “O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.” (p.118).

Freire quis dizer com isso que a liberdade não pode estar separada da autoridade em hipótese alguma, visto que correríamos o risco de perdê-la. Isso porque a noção de limites – garantidos por figuras de autoridade – é fundamental para que a liberdade de todos seja

garantida e não só a de alguns. Assim como Adorno e Becker, Freire aposta em uma liberdade e, conseqüentemente, na autonomia e na emancipação do sujeito a partir do confronto e do seu constante exercício. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face à autoridade dos pais, do professor, do Estado.” (p. 119).

Freire diz isso, já que acredita em uma autonomia do sujeito que se exerce desde cedo, uma vez que não existiria um ponto de chegada para uma liberdade ideal, mas sim seu permanente exercício, pois “[...] é decidindo que se aprende a decidir” (idem). Assim, as crianças e jovens iriam aprendendo a desvelar as respostas para cada situação que se apresenta e construindo seus espaços de liberdade.

Dessa forma, algumas pistas podem ser dadas para que reflitamos sobre novos caminhos a seguir na construção de outra autoridade. Podemos afirmar que todas as vezes em que a autoridade do adulto pôde promover a aproximação com as crianças e, assim, a construção de uma autoridade legítima, o afeto e a disponibilidade do adulto estiveram presentes. Disponibilidade em ouvi-las, atendê-las em seus desejos, em ser responsável por elas e, acima de tudo, se propor a refletir e resolverem juntos as dificuldades apresentadas.

Ainda segundo Freire (1999), é indispensável que os adultos tomem parte nas discussões com as crianças e jovens apontando as possíveis conseqüências de suas decisões quanto ao futuro. Entretanto, precisam saber que certas decisões devem ser tomadas pelas crianças e não por eles. Assim como nos mostrou Becker, o adulto deve ser tão fundamental quanto supérfluo, deixando que as crianças aprendam a decidir e a tomar seus próprios caminhos conforme sejam capazes de fazê-lo. A orientação, o estar perto e a disponibilidade para o diálogo precisam existir desde sempre.

O fazer junto, hoje tão fora de moda, tem se mostrado como a alternativa possível de construção de um mundo comum, onde se possa romper com a lógica individualista que nos tem envolvido no contemporâneo. Estar disponível para o outro é possibilitar um fazer coletivo que promova o bem comum.

Ampliando essa discussão, vemos em Castro (2001) a problematização sobre o ato de tratarmos a criança como um sujeito menor, ou seja, que ainda não é dotado de “suas plenas capacidades” (p. 27). Pela visão jurídica, temos a criança como incapaz de decidir sobre quase tudo em sua vida, deixando isso a cargo de seus responsáveis legais. Essa visão confere à criança o estatuto de “ainda não sujeito de direitos e deveres”. A criança fica assim encerrada em um corpo biológico que a impossibilita de discernir, de ter autonomia e independência,

capacidade de julgamento e responsabilidade. A proposta da autora seria a de mudar o foco do debate sobre essa suposta inferioridade da criança em relação aos adultos para colocá-la em uma posição de processualidade, assim como os adultos também deveriam estar inseridos.

[...] ou seja como o sujeito-criança (e o sujeito-adulto) emerge a partir de seus posicionamentos e atuações nas relações sociais assimétricas a que muitas vezes está submetido. Qual o sentido da ação para a criança nas relações desiguais de poder e saber? (CASTRO, 2001, p. 28)

Por essa perspectiva da processualidade, tanto crianças como adultos estariam o tempo todo se manifestando e expondo suas subjetividades através de um confronto constante de ideias e saberes. Seria através da ação que adultos e crianças estariam se construindo mutuamente e se deixando emergir pelo inesperado, o novo e o imprevisível.

É possível dizer, portanto, que não há um roteiro a seguir no que se refere à questão da autoridade nas relações entre professores e alunos e de sua constituição, assim como outras manifestações humanas. Entretanto, vimos a partir das análises de campo que, quando a autoridade adulta se mostra como reconhecida e legitimada pelas crianças, é justamente naquelas horas que as educadoras procuram olhar para o particular, o “cada caso”, recolhendo das situações inesperadas e, muitas vezes, contraditórias aquilo que pode ser constituidor de uma relação mais próxima e produtiva com os “pequenos”.

Uma autoridade que aproxime, que se responsabilize pelo outro, que vá em busca de um projeto de sociedade comum e que se paute em relações de alteridade é o que queremos construir.

CAPÍTULO 5 – AUTORIDADE, RESPONSABILIDADE E ALTERIDADE: OS ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

O objetivo deste trabalho é compreender como a crise de autoridade no mundo atual pode conduzir a outras possibilidades de construção de uma autoridade legítima. Autoridade essa que invista os adultos de um lugar reconhecido de referência para as crianças e que, ao mesmo tempo, possibilite a elas uma maior participação nos assuntos do mundo.

Partindo do último tópico do capítulo anterior, as noções de sensibilidade, coragem, promoção do cuidado da criança e emancipação nos levam a dois conceitos: responsabilidade e alteridade. Acreditamos que esses conceitos resumam nossa análise de campo, quando também a cotejamos com nosso material teórico. De alguma forma, falar da autoridade ligada à responsabilidade do adulto para com as crianças e de uma autoridade que promova relações de alteridade é o que nos aponta para um possível caminho de construção de uma autoridade legítima nos dias de hoje. Argumentamos que a autoridade pode ser revisitada quando configurada por uma atitude dos adultos em se responsabilizarem pelas crianças e jovens estabelecendo com eles, também, uma relação de alteridade.

A direção que procuramos dar a esse capítulo-conclusão é a de pensarmos nas relações intergeracionais na escola colocando a autoridade dos adultos a serviço tanto do cuidado com a criança e da apresentação de um mundo que o precede, como da criação de espaços/tempos para sua efetiva participação na construção da cultura. Traduzindo isso para o que vimos nas discussões das UMEIs/UE visitadas, como as professoras podem incluir as crianças nas decisões da escola, na avaliação do trabalho pedagógico e na própria avaliação, e também na das professoras. Tudo isso com o objetivo de construírem juntos uma educação e uma sociedade melhores, em que crianças e adultos exerçam igualmente seus direitos e deveres e se vejam implicados e responsabilizados por suas decisões e escolhas.

Assim como vimos em Adorno e Becker (1971/2003), a escola pode e deve possibilitar a emergência dos “jogos de emancipação” através dos quais a criança se veja como parte efetivamente integrante da mesma.

Queremos pensar na autoridade do adulto como uma ferramenta que possa cuidar da criança e introduzi-la num mundo que a precede e, ao mesmo tempo, possibilitar sua participação nos assuntos humanos.

Segundo Sennett (2001), muitas vezes as figuras de autoridade têm inspirado medo, o que torna questionável sua própria integridade.¹ Isso porque “as forças que dão autoridade a essas figuras podem não ser usadas a serviço de um ideal mais elevado ou da proteção às pessoas mas simplesmente de sua dominação”(p. 32).

O medo moderno da autoridade estaria relacionado às consequências destrutivas que uma autoridade ligada à dominação poderia promover. Procuramos refletir sobre uma autoridade do adulto que se apoie tanto na responsabilidade para com as gerações mais novas, na necessidade de cuidado que elas de fato precisam, quanto na criação de espaços de participação. Não um cuidado que se estenda até o limite da não valorização das singularidades juvenis, mas uma proteção que sirva para preservar os “sujeitos pequenos” daquilo que eles ainda não podem saber sobre um mundo que já existia antes de seu nascimento. Como disseram as professoras desta pesquisa, a autoridade do adulto deve se prestar primeiramente a garantir o cuidado das crianças diante de situações que possam comprometer seu bem-estar.

A autoridade vista como ligada ao cuidado e responsabilidade traz para os adultos a missão de preservar o passado e dar espaços para o surgimento do novo. O velho e o novo sempre se encontram na educação quando gerações diferentes passam a se enfrentar fazendo emergir todas as tensões que esses encontros trazem.

Constatando que o espaço público perdeu lugar e estatuto de importância como mediador das relações humanas e que, junto com isso, também um fazer coletivo, as discussões sobre causas comuns vêm perdendo lugar. A contemporaneidade vem nos interrogando sobre quem somos e o que queremos, o que aponta diretamente para uma perspectiva individualista e voltada para interesses pessoais.

¹ Lembremos Arendt (2005) quando nos fala que “onde há coerção aí a autoridade falhou”.

O desafio que temos é o de criarmos novas perguntas a partir dos problemas que hoje nos afligem. Uma delas poderia ser: o que podemos fazer juntos? Essa pergunta possibilita que se pense não tanto nos interesses privados e voltados para cada indivíduo em particular, mas em uma proposta de ação conjunta entre os sujeitos. Procuramos explorar, assim, como é possível construir outras possibilidades de encontro entre crianças e adultos nas quais se valorizem, ao mesmo tempo, suas diferenças, aquilo que as aproxima e de que maneiras uma autoridade ligada ao cuidado e à responsabilidade possa ser construída.

Como nos fala Kramer (2008), vivemos um momento de profunda distorção e enfraquecimento dos laços afetivos e vínculos sociais. De seu lado, as crianças muito cedo se envolvem em situações de violência, trabalho precoce ou abandono e os adultos se omitem ou evitam se posicionar. Não sabem mais que parâmetros seguir, e como agir. No âmago desta crise social parece se manifestar uma “indisponibilidade em relação ao outro: perguntas de crianças ficam sem resposta, transgressões ficam sem sanção, dúvidas ficam sem escuta, ações ficam sem reação” (p. 120).

Vivemos uma indisponibilidade geral para o humano, não temos mais encontrado espaço para o diálogo calmo, para a escuta do outro e para a narrativa lenta que permite a aproximação entre os sujeitos. A capacidade de diálogo e de narração se perde no mundo contemporâneo. Os conselhos pautados numa sabedoria construída na experiência não são mais dados (BENJAMIN, 1994).

O tempo abreviado da existência contemporânea não suporta a vagarosidade tecida nas tramas da narrativa e do diálogo. E assim, não ocupando mais seus lugares, crianças e adultos estão perdidos.

No entanto, Kramer (2008) insiste que são os adultos que se encontram indisponíveis para dar conselhos, dialogar entre si e mais ainda com as crianças. Concordamos com ela quando diz que os adultos precisariam se reposicionar diante das crianças e introduzi-las num mundo que as precede.

Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações onde ela não tem a menor condição de ser companheira, ora não assumem o papel de companheiros, de adultos, em situações onde é fundamental que as crianças aprendam condutas, práticas e valores que só irão aprender se forem iniciadas pelo adulto, seja comer com colher ou ler um livro. (p. 121)

As crianças são convocadas a enfrentar situações difíceis e muito mais complexas do que sua experiência lhes permite conhecer. Adultos e crianças precisariam, portanto, aprender juntos a enfrentar esse dilema contemporâneo.

Nos capítulos anteriores vimos o quanto tem sido difícil também para os educadores buscar novas formas de agir em meio ao que vivemos. A escola e as professoras têm sido chamadas a lidar com situações que antes não eram atribuições escolares. Mesmo assim, nos deixaram pistas para constataremos que encontros entre elas e seus alunos são possíveis e que conseguem unir antigas responsabilidades da escola a novas demandas, além de criarem espaços/tempos singulares e potentes.

Tomamos os conceitos de responsabilidade e alteridade para resumir aqueles momentos positivos de encontro das professoras com as crianças em que estiveram presentes o afeto, a valorização e o cuidado com o outro.

Urge que os adultos se disponibilizem para as crianças e se sintam como representantes imprescindíveis de uma rede simbólica que as precedeu e como acolhedores do novo – aquilo que vai reeditar o mundo, como dizia Arendt (1995), juntando o velho e o novo na construção de um mundo para todos.

Começamos com o termo responsabilidade a fim de aproximarmo-nos do que vimos no capítulo referente à análise de campo sobre o papel do professor no cuidado com as crianças. Responsabilidade em se disponibilizarem à auxiliá-las na promoção de seu cuidado, em assumirem um lugar de coragem na sustentação de conflitos e na condução de sua resolução, enfim, responsabilidade em se colocarem em um lugar de distanciamento em relação à criança, não no sentido de se afastarem dela, mas de demarcarem as posições assimétricas que ambos devem ter. Posições que se referem a uma distância que se liga à experiência, um diferencial que está pautado na ideia de que é, sim, o adulto quem deve apresentar à criança um mundo que a precede.

5.1 AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridade que as oriente e tranquilize. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades. É um modo de expressarem interesse por outrem. (SENNETT, 2001, p. 27)

Nesta citação, Sennett nos traz uma dimensão da autoridade que se encontra para além daquela ligada a uma relação de “hierarquia natural” entre adultos e crianças. Ele nos aponta para uma dimensão humanizada desta relação, na qual o interesse pelo outro e o altruísmo se encontram presentes. A autoridade por essa concepção seria algo necessário, principalmente entre adultos e crianças, para que aqueles possam mostrar, no mínimo algum interesse por estes. Além disso, essa forma de entendermos a autoridade vai além de uma autoridade ligada à hierarquia natural – que, por sua vez, tem se desmanchado no contemporâneo – a fim de abrir espaço para a construção de uma autoridade aceita pelas crianças.

Para refletir sobre a relação entre crianças e adultos no contemporâneo não podemos deixar de voltar um pouco às discussões de Arendt (1995) sobre o papel do adulto na orientação das gerações mais novas. Isso ajuda a compreender como, na e pela história, isso se constituiu como válido e como hoje novos paradigmas estão surgindo. Na concepção arendtiana, os pais e professores deveriam assumir para si a responsabilidade de educar – introduzir a criança no mundo ao mesmo tempo em que a protege dele. Isto é, assumem a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Guardar o que já existe e saber como “controlar” as novidades trazidas pelas novas gerações seriam tarefas da educação.

Parece que o contato entre gerações sempre, ou ao menos recorrentemente, se configura como um problema a ser enfrentado. Uma situação que envolve uma série de discussões filosóficas a respeito do passado, do que será do futuro e do que podemos fazer no presente em conjunto com pessoas de diferentes idades para garantirmos um mundo melhor. Isso significa que é preciso pensarmos com cuidado em nosso presente não deixando para o futuro aquilo que queremos de melhor para o mundo. Essa é uma perspectiva que, pensando na infância, rompe com a ideia de que as crianças são cidadãos do futuro, mas sujeitos de hoje e que, como os outros grupos geracionais, necessitam de um olhar cuidadoso no presente, pois são produtoras de cultura e parceiras na construção da sociedade.

A respeito desta discussão sobre o presente e o futuro, as coisas que fazemos hoje e sua repercussão nas novas gerações, nos fala Jonas (2006) com sua tese sobre o *princípio responsabilidade*. De acordo com Jonas, não é o “simples” fato de sermos pais e mães que nos responsabiliza pelo cuidado com o mundo em que vivemos. Para além disso, a responsabilidade é um dever com a existência da humanidade futura, o que independe de termos descendentes ou não. É um dever com o modo de ser da humanidade. Em outras

palavras, fazendo hoje coisas boas para nosso mundo, garantimos uma ética para o presente e também para o futuro.

Jonas traz, da relação pais e filhos (mesmo que muitas vezes idealizada), um modelo de responsabilidade que não exige reciprocidade. Ou seja, a origem genuína da responsabilidade é aquela que se dá em relação aos filhos que “sucumbiriam se a procriação não prosseguisse por meio da precaução e da assistência” (p. 89). Mesmo considerando que os filhos possam dar amor em troca do amor dispensado a eles, essa não é a condição para a procriação. Segundo Jonas, essa é a única classe de comportamento inteiramente altruísta fornecida pela natureza. Assim, faz uma distinção entre o dever para com as crianças (nossos filhos) e aquele para com as futuras gerações de uma forma geral. Ele aponta, em primeiro lugar, para a obrigação de reproduzir, ou seja, o dever de termos posteridade. Em seguida, fala sobre a manutenção da sociedade que virá depois de nós.

Mesmo que algumas pessoas não possam ou não queiram procriar perpetuando a vida, esse é um dever intrínseco à condição humana e que, provavelmente, não deixará de existir. Sendo assim, segue para o segundo dever, que considera mais fértil em considerações e análises: o modo de ser da futura humanidade.

Jonas parte do princípio que devemos deixar de herança para as novas gerações o mesmo dever que procuramos cumprir hoje. Não devemos estar tão preocupados com os direitos dos homens e mulheres futuros, mas com os seus deveres. Tais deveres se constituem como uma ética. Temos, assim, o dever de fazer existir um mundo de homens e mulheres que perpetuem esse mesmo dever e também possam ampliá-lo.

Partindo do princípio da finitude de cada ser vivo, o homem se diferenciaria dos outros animais pela possibilidade que tem de decidir e se responsabilizar pelo destino dos outros seres.

A primeira regra da ética de Jonas é a exigência da existência da humanidade e daí derivariam as demais regras. O que significa dizer que é essencial garantir a permanência do mundo e essa permanência representa a primeira grande diretriz ética em sua concepção pois “[...] a primeira de todas as responsabilidades é garantir a possibilidade de que haja responsabilidade” (p. 177).

Haveria duas formas de expressão da responsabilidade: a responsabilidade parental e a do homem público. Ambas acabam tendo o mesmo princípio, mas, inicialmente, diferem um pouco em seus objetos. Tanto a responsabilidade parental como a do homem público abarcam

o ser total, desde sua “existência bruta até seus interesses mais elevados”. Contudo, na responsabilidade parental, o objeto seria a criança em suas necessidades primárias – cuidados físicos e integridade – e, mais adiante, sua educação como um todo e “se possível sua felicidade” (p. 180). O cuidado parental visa à existência da criança e, em seguida, fazer com que seja “o melhor dos seres” (idem).

Sobre o homem público, aquele que representa esse lugar assumiria a responsabilidade pela totalidade da vida da comunidade, por aquilo que se chama o bem público. De certa forma, as duas expressões de responsabilidade se assemelham quando se diz que visam ao cuidado com a existência física dos sujeitos, assim como aos seus outros interesses, como a segurança, a boa condução da vida e até a felicidade.

Jonas, apesar de ainda guardar a ideia de separação entre relações privadas como não políticas e as públicas como políticas pode nos dar possibilidades de compreender que o espaço público e o privado acabam por funcionar com os mesmos propósitos ou a partir de princípios semelhantes. Isso porque a criança, que é objeto de responsabilidade dos pais e professores, também é responsabilidade dos governos e, portanto se torna, ao mesmo tempo, parte de relações privadas e públicas. Quando as professoras se mostram implicadas na educação das crianças e reivindicam um olhar mais apurado e comprometido do Estado é sobre a responsabilidade dos representantes e líderes políticos que estão falando...

Também privado e público se unem na questão da responsabilidade quando se aponta para os elementos *continuidade e futuro*, que fazem parte deste princípio. A responsabilidade pública teria uma dimensão ampla em direção ao passado e ao futuro por corresponder à história daquela comunidade. Já a responsabilidade parental se liga ao cuidado com seus filhos e, por isso, apesar de inicialmente ter um tempo determinado, mais curto de atuação, pode se ampliar também em seus horizontes. O que significa dizer que a forma de responsabilização parental acaba por se misturar às questões políticas mais amplas, uma vez que o sujeito que “sai de casa” estaria embebido de saberes que fazem parte de uma história coletiva e, vivendo em sociedade, irá dar continuidade a ela.

Isso nos faz concluir que todos os adultos devem ter responsabilidade sobre as crianças, sejam elas seus filhos, alunos ou não. Responsabilizar-se pelo outro seria, portanto, uma obrigação ética e política, segundo Jonas. Neste sentido, a existência da criança na sociedade faz com que todos reflitamos e nos responsabilizemos sobre o que virá, o mundo e suas possibilidades de transformação.

Na sociedade contemporânea ocidental, depois da família, é na escola que os “mundos” da criança e do adulto podem se encontrar de uma maneira mais clara e onde o processo de ensino-aprendizagem faz emergir as diferenças que surgem deste encontro. Poderíamos então dizer que a educação é lugar de encontro entre o novo e o velho mundo. Um espaço/tempo privilegiado para o encontro e confronto das diferenças de idade.

A autoridade, por essa perspectiva, surgiria como exercício da responsabilidade do adulto de manejar essa situação ante a criança, mostrando-lhe aquilo que é certo ou errado, cuidando de seu bem-estar e segurança. Na escola, na família e na sociedade em geral, os adultos deveriam ter autoridade. Professores e pais deveriam ter autoridade porque têm a responsabilidade de transmitir o conhecimento acumulado e as “coisas da vida”.

Por outro lado, também tratamos de como seria possível hoje incluirmos as crianças nas discussões com os adultos sem que esses perdessem seu lugar de responsabilidade e autoridade ante os “pequenos”. Até que ponto uma discussão entre adultos e crianças poderia ser estendida, e por sua vez, quando deveria haver uma tomada de posição clara de autoridade por parte do adulto? Quando houvesse chegado a hora de organizar a discussão, de proteger as crianças de um perigo iminente? Quando o adulto “sente” que é chegada a hora?

As professoras souberam dizer, mesmo que sem se pautarem em regras predefinidas, quando o adulto precisa agir em nome do bem-estar do grupo de crianças, da organização emocional de uma criança em especial, ou quando deve encarnar o lugar da lei na sala de aula. Como vimos, não conseguem dizer bem o porquê objetivamente, mas percebem quando é chegada a hora de agir.

Por outro lado, constatamos também que a autoridade não se encontra mais inexoravelmente ligada ao adulto e que aquela hierarquia “natural” se revela como uma produção social. Estamos, portanto, diante de um dilema: como o adulto pode assumir a responsabilidade de cuidar das crianças, dando-lhes proteção e introduzindo-as num mundo que as precede sem transformar-se num professor autoritário ou em genitor destrutivo? Mais uma vez, de acordo com Adorno e Becker, como o adulto pode se tornar tão indispensável quanto supérfluo?

Castro (2001) nos aponta para a possibilidade de, ao revisitarmos a concepção da psicologia do desenvolvimento que coloca a criança no começo de uma linha evolutiva que nunca chega a alcançar um lugar legitimado ante o adulto, nos empenharmos na constituição

de novos arranjos entre gerações. Essa mudança de paradigma exige que outros referenciais sejam utilizados nas análises das relações intergeracionais.

Um problema que se coloca de início na relação entre crianças e adultos é o caráter ambíguo que a atravessa. Como apontamos há pouco, cada criança que chega ao mundo vem carregada de novidades e quer conhecer o lugar onde está inserida, seu meio cultural e tudo o que ele traz consigo. Por seu lado, o adulto precisa se responsabilizar em preservar o mundo da possibilidade de destruição causada pela novidade, favorecendo a permanência da tradição e do conhecimento. Mas é também sua função possibilitar a emergência do novo.

A autoridade do adulto sobre a criança contribui para a preservação da tradição e a liberdade concedida a ela garante a emergência da novidade. Esse duplo papel confere ao adulto e à educação um lugar muitas vezes contraditório e difícil de ser administrado.

De sua parte, os professores e pais, diante do comportamento das crianças, ou se tornam figuras autoritárias que tendem a impor regras e ordens, ou se transformam em sujeitos totalmente despotencializados ou desprovidos de força para falar e agir diante dos filhos ou de uma turma de alunos.

Se assumir esse lugar de responsabilidade diante das crianças é compromisso dos adultos para a promoção da segurança e da organização das relações sociais, a ideia de alteridade poderá incluir as crianças nesse mesmo projeto. A responsabilidade do adulto em preservar o mundo e perpetuar a tradição deve se juntar à alteridade ao enxergar a criança como autor também fundamental nessa construção de sociedade que deve ser compartilhada.

No próximo item apontaremos para uma ética da alteridade que traz a ideia do confronto e da ação como propiciadora do fazer junto, da construção conjunta do mundo e que pode também ser um caminho de valorização da criança e do adulto em suas singularidades. É por essa proposta que podemos pensar em um compromisso mútuo com aquilo que pode ser comum.

5.2 DA AUTORIDADE À ALTERIDADE

Alteridade, segundo o dicionário *Novo Aurélio*, significa “qualidade do que é do outro”. Refletindo inicialmente sobre aquilo que as educadoras trouxeram como as possibilidades de aproximação com as crianças, percebemos que essa aproximação se dava quando elas procuravam se oferecer às crianças, se disponibilizavam a ouvi-las, estudavam caso a caso e buscavam melhores caminhos para a solução dos problemas que se apresentavam. Atitudes como ter coragem para assumir um lugar de autoridade, se interessar

pelas crianças, buscar no afeto e no diálogo uma relação mais próxima, deixar-se levar pela intuição e sensibilidade para avaliar a criança e criticar suas próprias ações nos mostram essa expressão de “qualidade do que é do outro”. Ou seja, reconhecemos nessa postura uma disposição subjetiva das professoras para empreender uma relação de alteridade.

Relação de alteridade que se sobrepõe à ideia de indivíduos separados e estanques, formatados e restritos à sua própria unidade física e psicológica. Mas que nos apresenta a uma noção de sujeito que é capaz de se misturar com o outro, ou melhor, uma noção de sujeito que só existe em relação ao outro.

Judith Butler (2005) propõe uma ressignificação da compreensão de sujeito que se configura de forma radicalmente oposta àquela vista até então. Segundo a autora, em seus estudos sobre a subjetividade como sendo constituída por afetos, paixões, incertezas, descontinuidades além da racionalidade, não teríamos acesso jamais a um *eu* completo, próprio. Não haveria a possibilidade, portanto, de chegarmos um dia a nos conhecermos totalmente como indivíduos formados por coisas próprias a nós mesmos, ou seja, nunca poderíamos dizer que temos uma identidade que é nossa.

Sua tese se pauta em estudos filosóficos e psicanalíticos que apontam para o fato de que os sujeitos só existem porque se constituem pela e na relação com o outro. O *eu* não é o *eu* de mim mesmo mais um *eu* que está embebido do *outro*. O que quer dizer que sempre que eu falo de mim, falo também de outros que estiveram e estão presentes na formação de minha subjetividade. Para a autora o sujeito estaria despossuído de si mesmo, pois não é tão racional e controlado como o sujeito cartesiano.

Segundo Butler (2005), haveria uma constante construção do *eu*, pois, a cada narrativa e a cada endereçamento do *eu* ao outro, o *eu* estaria sendo construído. Haveria sempre um jogo de forças entre os sujeitos e não um sujeito que se sobrepusesse ao outro.

É de Levinás que a autora busca uma fundamentação para enfatizar a noção de que o sujeito está intrinsecamente ligado ao outro. Ele não separa nossa existência da existência do outro. Butler toma de Levinás sua contribuição sobre uma ética da alteridade a partir da qual o *eu* chama o outro para atuar em sua própria cena. Diante do rosto do outro eu me descontrolo, me desequilibro, pois o outro também sou eu. Antes do outro eu não posso falar nada de mim. “Before the other one cannot give an account of the ‘I’ who has been trying all along to give an account of itself.” (BUTTLER, p. 69)

De acordo com essa citação, não seria possível jamais pensar que viemos antes dos outros, mas que estes, sim, nos constituem. A minha existência se liga sempre à existência do outro.

Nesta mesma perspectiva ética que não só leva em consideração o outro antes de mim mesmo, mas não concebe a minha existência sem a existência do outro, Levinás propõe uma *ética da alteridade*. Para este filósofo, o homem chega ao mundo com atraso e se vê diante de uma realidade que não foi planejada por ele. Nesta situação precisa se responsabilizar por algo que não é sua criação. Talvez essa seja sua única saída: cuidar e sustentar o universo de forma que este não seja destruído.

O homem deve, portanto, ligar-se eticamente ao mundo e ao outro para que construa a justiça. E é no face a face com seus semelhantes que constrói a justiça, pois na tirania (relação autoritária) não há alteridade, mas uma relação entre um só homem e uma massa sem rosto. Isso quer dizer que Levinás valoriza a relação entre os homens de maneira que cada um possa se responsabilizar pelo próximo como se fosse a si próprio, ou seja, é imperioso que cuidemos de todos como um espelho de nossa própria existência. Responsabilizar-se a partir de uma relação de alteridade é comprometer-se com o presente e com o futuro da sociedade e, consequentemente, com as crianças que estão chegando ao mundo.

Segundo Levinás, a busca por uma “vida boa” – marca da história da humanidade – não levou a civilidade a todos os humanos, ao contrário, só promoveu boas coisas para aqueles que estiveram no lugar dos dominadores. Ou seja, aqueles que tiveram o privilégio de escrever a história, posto que estavam no lugar dos vencedores e escreveram sua versão da história ao mesmo tempo em que puderam usufruir das vantagens de ocupar esse lugar. O humano não foi valorizado, mas entrou em total descrédito quando o poder e o dinheiro assumiram a frente dos interesses do ser humano. Os valores humanos pautados na alteridade e justiça foram substituídos pelos interesses pessoais. O encontro com o humano faz emergir a responsabilidade pelo outro.

Para ele não existe uma ética universal, mas uma ética que é construída na relação entre os sujeitos. Rompe assim com a cultura ocidental quando propõe um sujeito concreto, um sujeito que faz, age e se responsabiliza por si e pelos outros e não um sujeito abstrato que apenas contempla o mundo a sua volta. “As lições mais abstratas da ciência começam no mundo que habitamos, no meio das coisas que se encontram ao alcance da mão” (LEVINÁS, 1997, p. 186).

A ideia de que o homem está no mundo e nele deve agir nos compromete ainda mais com o próprio mundo e com aqueles que aqui habitam. Isso porque nossos atos não são isentos de intenção ou de implicação com as coisas. Não estamos neutros em nossas ações e naquilo que falamos.

Quando Levinás nos fala sobre a proximidade de nossos rostos quer nos apontar para o fato de que somos semelhantes e que possuímos algo em comum – a própria humanidade. “A proximidade do outro é a significância do rosto” (idem, p. 193).

Porque não olhamos nos olhos, não sabemos quem está no banco ao lado, no elevador ou na casa vizinha, perdemos, na contemporaneidade, a dimensão humana que deveria estar preservada em nós. Olhar no rosto nos compromete com o outro, nos obriga a ter compaixão, a nos sentirmos responsáveis, a sermos mais humanos. E não foi isso que disseram fazer as professoras quando se veem em apuros diante de uma situação de conflito com as crianças? Não foi à toa que elas afirmavam que uma estratégia utilizada nos momentos de conflito ou nas situações-problema – e que nós avaliamos como uma forma de aproximação entre elas e as crianças – era a conversa franca e o “avaliar caso a caso”, o olhar nos olhos. A autoridade legítima nestas situações emergia a partir de uma postura de alteridade das educadoras; de uma inclinação ao outro-criança; de uma valorização de sua singularidade e momentos de vida. Ficavam de lado aí preconceitos, ideias preconcebidas, rótulos e generalizações tão comuns quando falamos em relações humanas. Ao contrário, “a significância do rosto” se mostra evidente através desse movimento de descentramento do eu-adulto em direção ao outro-criança. O “olho no olho”, o “face a face” foram expressões que mostraram o quanto o resgate de uma “condição humana” entre os sujeitos se faz necessário.

Levinás, belamente, nos faz refletir sobre aquilo que nos iguala, aquilo que faz de todo ser humano alguém importante, especial. Por sermos humanos, temos um rosto, um rosto que nos fala de nossa vida. A ética de nosso tempo deveria ser pautada em uma sociabilidade a partir do rosto do outro homem; a busca pelo exercício de uma alteridade que pressupõe o cuidado, a generosidade, a solidariedade e a valorização do humano que existe no outro. Alteridade que se manifesta gratuitamente nas mínimas coisas.

[...] a alteridade do outro homem em relação ao eu é inicialmente [...] rosto do outro homem obrigando o eu, o qual de imediato – sem deliberação – responde por outrem. De imediato, isto é, responde gratuitamente, sem se preocupar com reciprocidade. Gratuitidade pelo outro, resposta de responsabilidade que já dormita na saudação, no bom dia, no até logo. (ibidem, p. 214)

Se o fato de sermos humanos nos iguala em nossa humanidade, também nos iguala enquanto singulares. Isto quer dizer que a humanidade, ao mesmo tempo em que nos “obriga” a nos vermos enquanto semelhantes, também confere a todos a possibilidade de sermos diferentes. A multiplicidade de formas de pensar, de agir, de expressões de cultura, religião etc. é o que faz do homem um ser único – igual em sua humanidade e singular em sua multiplicidade.

Na relação entre crianças e adultos, essa dupla manifestação do humano se apresenta de forma bem complexa para nós. Como pensar na criança como semelhante ao adulto e também valorizá-la naquilo que é diferente? Como valorizar sua forma de pensar e agir, sua lógica própria e estabelecer com ela uma relação de alteridade mesmo entre gerações diferentes? A partir do momento em que as educadoras conseguiram enxergar nas crianças possibilidades de aprender com suas brincadeiras ou de se questionarem quando observam as imitações de suas ações, estavam colocando os “pequenos” em um lugar de destaque, de protagonistas das situações vividas na escola. Protagonistas que podem, ao mesmo tempo, ser parte importante da sua história e também são capazes de narrar a história.

Pelos conceitos de narrativa e experiência em Benjamin (1985-2008), podemos vislumbrar a recriação das relações contemporâneas entre crianças e adultos. A experiência que dialeticamente se liga à narração permite que circulem saberes da tradição que podem dialogar com os saberes que chegam ao mundo pelas novas gerações. “Ela [a narrativa] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (p. 204).

E acrescenta Benjamin (1985-2008) dizendo que “na origem da narrativa está a autoridade” (p. 208), que também é conferida ao sujeito por meio da experiência. É a proximidade da morte que confere ao moribundo mais autoridade, isso porque este teria uma possibilidade maior de narrar o vivido que, sendo transmitido às gerações mais novas, se tornaria infinito. As experiências da vida, que são finitas, ganham um caráter infinito pela via da linguagem e da narração de uma geração para outra sequencialmente.

Como vimos também em Arendt (1995), perdemos na Modernidade o fio que nos leva do passado ao futuro e vivemos a falência da narração, visto que a experiência entra em descrédito. Entra em colapso tanto a experiência que conferia ao adulto seu lugar legítimo de autoridade quanto a experiência infantil que, segundo Benjamin, é capaz de estabelecer novas relações e combinações sobre a vida, pois viram pelo avesso a ordem das coisas. Dessa forma, estaríamos apagando aquilo que marca a diferença entre adultos e crianças – experiência de vida, por um lado, e, por outro, a desconstrução e a errância.

A narrativa, que se liga à tradição, é aquela que se apoia na experiência vivida pelo adulto e que é compartilhada com as novas gerações como uma forma de perpetuar a história de um povo. Mas a narrativa também pode ser protagonizada pelas crianças que trazem, mesmo em sua menor vivência, novas formas de olhar para as coisas do mundo e de compreendê-las.

A narração, portanto, seria um espaço/tempo de encontro com as diferenças e a coletivização de saberes e fazeres. No momento de uma narração, presumimos que o narrador não esteja sozinho, mas em companhia de um ou mais sujeitos que com ele compartilhem a história contada. Isso significa dizer que a narrativa é um modo de expressar uma experiência coletiva.

A narrativa corresponde a “[...] uma forma artesanal de comunicação [...] Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM, 2008, p. 205).

Acreditamos que a narração ou a criação de espaços narrativos na escola, na família e na vida possa trazer a possibilidade para que crianças, jovens, adultos e velhos falem do que vivem e viveram, do que sofrem e sofreram para que encontrem formas de refazer a história. Mais uma vez nos remetemos ao “fazer junto” que encontra no conceito de narrativa de Benjamin um lugar. Dito de outra maneira, criar espaços de narrativa na escola seria possibilitar um fazer conjunto entre professores e crianças para a construção de uma educação melhor e de uma sociedade também melhor. Ou seja, a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo mostra que a história é contínua e que está aberta a novas propostas e ao fazer junto (GAGNEBIN, Prefácio de BENJAMIN, 2008).

Lembramo-nos aqui do que nos fala Freire (1999) sobre a disponibilidade que a educação e seus representantes devem ter para o diálogo. Esta disponibilidade se refere à noção de que o professor deve ter de sua capacidade em trazer algo importante para seus alunos – o conhecimento acumulado, a experiência – e ao mesmo tempo da convicção de sua inconclusão. A segurança do adulto estaria contida tanto naquilo que ele sabe quanto na certeza de que ignora várias coisas e que também pode saber mais do que sabe agora. “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (idem, p.153).

A relação dialógica apontada por Freire (1999) pode se aproximar do conceito de narrativa de Benjamin quando ambos se direcionam para a possibilidade do encontro entre os sujeitos e do compartilhamento e troca de saberes e experiências.

Juntando essas referências àquilo que Buttler (2005) nos fala sobre o sujeito, nem adultos nem crianças teriam acesso à origem de sua própria história e, portanto, o modelo hegemônico de desenvolvimento no qual a criança está em uma fase inferior ao adulto se desfaz. Por essa nova perspectiva, crianças e adultos poderiam ser vistos como estando em um mesmo plano, estando ambos em condições de dialogar e imprimir cada qual suas marcas no social “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2008, p. 205).

Mesmo dizendo que adultos e crianças estão num mesmo plano e que podem ser narradores de suas próprias histórias e viver uma educação dialógica, não podemos deixar de reforçar o fato de que crianças e adultos ocupam lugares distintos. Voltando a Levinás, são iguais, por um lado, e diferentes pelas suas singularidades e é isso que torna essa equação tão complexa. Podemos dizer então que, ainda há, de fato, entre crianças e adultos uma relação assimétrica, que, no entanto, depende de como vai deixar emergir os conflitos e descontinuidades próprias das relações humanas. No caso da autoridade, pode ser que esta seja construída em favor da alteridade ou que se torne simples exercício de poder, excluindo do diálogo aquilo que possa ser plural.

Como vimos tantas vezes nas falas das educadoras, estarem disponíveis para o diálogo e abertas a acolher os alunos em suas diferenças seria uma forma de aproximação entre sua posição de autoridade e a alteridade do outro. Deixando que o ambivalente surja, estão produzindo novas formas de ação e fazendo aparecer outras manifestações possíveis do ser-infantil e do ser-adulto. Se disponibilizar ao diálogo, entrar em ação, assumir uma tomada de decisão e abrir caminhos para a narrativa infantil seria o papel do adulto ante a criança.

Hoje estaria faltando, ao mesmo tempo, uma constatação da não superioridade do adulto em relação à criança – que tradicionalmente se apoiou na noção de capacidades individuais ou fases do desenvolvimento – e a responsabilidade adulta de criar um lugar de autoridade que funcione como propiciador da expressão infantil, para que a criança possa produzir algo que lhe seja próprio naquela situação.

Adorno (2003) nos ajuda a pensar na educação como forma de emancipação da criança, sem contudo deixar de apontar para a necessidade de haver autoridade legítima por

parte dos adultos. Segundo ele, essa autoridade seria um requisito essencial para que as crianças pudessem construir sua autonomia e consequente emancipação.

Como vimos, Adorno colocava a autoridade adulta como algo extremamente necessário tanto para a emancipação dos sujeitos como para uma educação contra a barbárie. A barbárie, segundo ele, se traduzia pelo “impulso de destruição ou regressão à violência física sem que haja vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” (p. 159-160), que acometia as sociedades ditas civilizadas. Tendo como exemplo o nazismo e o terror de Auschwitz, Adorno se assustava com o que seria disseminado no mundo a partir de então. Contudo, nos adverte sobre os riscos de que consideremos todo ato de manifestação agressiva por um motivo qualquer como sinônimo de barbárie. Distingue a barbárie das manifestações legítimas de contestação por considerar que estas últimas traduzem um agir politicamente refletido e que tem como finalidade o bem da humanidade.

Aos adultos caberia distinguir também as duas coisas. Quando a criança estaria realmente reivindicando algo justo e coerente com sua singularidade e bem-estar (mesmo que através de atitudes agressivas), e quando seus gestos são pura demonstração de uma violência destrutiva. O adulto estaria investido dessa possibilidade de discriminar as duas situações talvez pautado na dimensão da experiência que estrutura, de certa forma, o seu agir e que possibilita a ele ter uma tomada de decisão mais refletida ou pensada. Contudo, não haveria, ainda assim, certezas de seu sucesso, posto que as relações humanas trazem a dimensão da incerteza, das falhas, das idas e vindas, dos acertos e dos erros. A sensibilidade em aprender a escutar cada situação em sua singularidade pode ser o caminho. E essa escuta estaria para além da linguagem, para os ruídos que podem saltar aos ouvidos do adulto em seu processo de tomada de atitudes. Como ruídos, podem levar também à falhas.

É possível, porém, empreendermos uma educação que se paute em pressupostos básicos contra a barbárie que a Modernidade e a Contemporaneidade têm produzido. A tentativa de superar a barbárie seria uma ação decisiva para a sobrevivência da humanidade e isso deveria ser iniciado a partir da educação das crianças pequenas para que aprendessem a distinguir os parâmetros do que seria ou não bárbaro. Mas como educar os jovens para que saibam aplicar suas reflexões a objetivos humanos, ou seja, como educar a favor da humanidade e contra a barbárie?

Aqui nos interessa em especial o ponto destacado por Becker (com quem Adorno dialoga neste artigo), quando diz que a educação contra a barbárie deve se iniciar com as

crianças da pré-escola: “[...] o importante é deixar as agressões se expressarem nesta idade mas ao mesmo tempo iniciar sua elaboração” (ADORNO, 2003, p. 166).

Adorno e Becker concordam que é a partir do exercício de uma “autoridade consciente” que não se origina do princípio da violência que as crianças vão aprendendo o que é e o que não é bárbaro. A educação como veículo de desbarbarização é a mesma que possibilita à criança um desenvolvimento que caminha em direção à emancipação. Para que se tornem autônomos e emancipados – protagonistas da história, partícipes da realidade social – é preciso que as crianças tenham referências de autoridade.

Adorno se aproxima das contribuições da psicanálise para dizer que ter referências legítimas de autoridade funcionaria como dispositivo de constituição subjetiva. A autoridade seria a possibilidade de a criança se identificar com a figura do pai e depois se desvincular dele, o que se constituiria como um processo emancipatório. A autoridade legítima seria essencial para a nossa constituição subjetiva e romper com essa mesma autoridade seria sinal de emancipação. Processos igualmente saudáveis e necessários.

Talvez possamos pensar aqui que a emancipação estaria pautada na possibilidade de que a criança participe junto ao adulto das decisões para que, aos poucos, possa tomar, sozinha, suas próprias decisões. Além disso, podemos aproximar a noção de emancipação de Adorno do conceito de ação, o que nos faz pensar que todos são capazes de intervir no mundo e transformá-lo contribuindo para a construção da cultura.

Como disse Arendt (1995), a ação é uma característica humana que iguala a todos quando diante de um confronto, de uma situação de tensão. Isso nos possibilita incluir a criança nesta lógica, e é possível argumentarmos que a criança representa o novo, aquilo que emerge no *socius* e, por isso, traz movimento, produz ação e não a paralisia.

É a partir do conceito de ação em Arendt que Castro (2001) constrói uma nova perspectiva sobre uma política de diferenças entre crianças e adultos baseada não mais sobre uma lógica desenvolvimentista, mas que aposte na emergência do novo e do imprevisível. Isso significa dizer que a ação humana não pode ser tão roteirizada e que é inevitável, se não imprescindível, que hoje abramos espaço para aquilo que é contraditório e da ordem do contingencial.

Olhar para adultos, e principalmente para as crianças, como sujeitos de direitos pressupõe que ambos desempenhem ações consideradas válidas e que suas singularidades sejam igualmente levadas em conta.

Se a ação segue uma dimensão essencialmente coletiva, se é construída processualmente e se não se separa do pensar e do ser, podemos concluir que crianças e adultos se igualam mesmo que em suas diferenças.

“[...] quando pensamos a ação humana estamos nos referindo ao processo mesmo de constituição dos sujeitos humanos – adultos e crianças – inseridos num mundo de valores e de normas onde também a sociedade e a cultura se estruturam.” (CASTRO, 2001, p. 32).

A ação humana seria a própria constituição subjetiva de homens, mulheres e crianças. Socializar não seria incorporar e adaptar a criança à sociedade, mas sim um processo que inclui “qualquer ação humana inserida nas práticas de produção e reprodução individual e coletiva” (idem, p. 31). Por essa perspectiva, tanto crianças como adultos estariam em condições de agir e colaborar na construção da cultura e nos processos sociais.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a história de cada um se delineia pela coragem de agir. A ação seria o início de um movimento que acarreta novas ações. Pensando nas professoras participantes da pesquisa, percebemos que o que possibilita o encontro delas com seus alunos rumo à construção de momentos singulares, de uma aproximação entre ambos pelo confronto de suas diferenças é justamente a coragem que demonstram ter em assumir um lugar de ação, de tomada de decisão diante da criança. A coragem também se expande para a sustentação de uma situação na qual não há garantias de previsão sobre os efeitos de suas ações. Mesmo assim, decidem agir e suportar as incertezas dessa ação.

Segundo Castro (2001, p. 34), “as consequências da ação são ilimitadas porque geram incontáveis efeitos, muitos dos quais não somos sequer capazes de imaginar.”

Professores que percebem ser fundamental assumir e sustentar um lugar de organização das crianças, de mediadoras de conflitos e de acolhedoras da expressividade infantil estariam se colocando como disponíveis para a criança em sua ação e, desse modo, representando um papel de autoridade legítima. Autoridade que se pauta na responsabilidade e na alteridade. Responsabilidade por aqueles que chegaram depois e que precisam ser apresentados ao mundo e alteridade que faz emergir aquilo que é plural.

Essas conclusões foram elaboradas a partir do que as professoras relataram em nossos GDs. Entretanto, estamos longe de utilizarmos essas reflexões como fórmulas ou receitas acreditando que sempre terão o resultado positivo esperado. Se pudemos recortar de suas falas esses pontos que nos encaminham a direções possíveis de ação junto às crianças, também muitas dificuldades ainda hão de encontrar em seu percurso profissional e de vida.

Fugimos de fórmulas e trazemos pistas, até por entendermos que, se tudo se dá em ação, não há como prever o que será. O que queremos dizer é que o fato de sermos responsáveis pelo outro e imprimirmos uma ética da alteridade em nossas relações é o começo para construirmos junto às crianças uma autoridade legítima, e por isso, reconhecida por elas.

Igualdade por um lado e multiplicidade por outro, crianças e adultos permitem que a cultura se constitua como um palco de negociações de diferentes pontos de vista. Diferenças que só aparecem no, e, pelo confronto, pelas trocas entre sujeitos – “pequenos” ou “grandes”. Neste terreno, a discussão sobre autoridade vem para reconsiderar a relação entre adultos e crianças, e talvez possa colaborar para a inserção efetiva da infância nos acontecimentos do mundo.

6 ANEXOS

SITUAÇÃO 1

Numa turma de educação infantil, a professora faz sua rodinha, iniciando como de costume suas atividades do dia. Este é o momento em que ela diz ou combina que atividades vão fazer. Também é a hora de cantar e fazer a chamadinha.

As crianças estão agitadas e falam muito e bastante alto e mesmo com a interferência da professora parecem ignorar o que ela está dizendo. Algumas crianças ficam mais quietas do que as outras, contudo um grupo grande não para de mexer, de cutucar os companheiros e de, algumas vezes, enfrentar a professora.

Ela se dirige para a turma, já visivelmente irritada, falando bem mais alto do que antes e exigindo silêncio. As crianças até que a escutam, mesmo parecendo contrariadas, mas Lucas (4) e Maria Clara (3) saem correndo da rodinha, fugindo da professora.

Ela pede a uma funcionária da escola que olhe a turma enquanto vai ao encontro dos dois.

Quando os encontra já tentando brincar no pátio, manda que voltem imediatamente para a rodinha dizendo que aquele não é o momento de sair. As crianças desprezam o que a professora diz e uma delas chega a dar as costas e mostrar a língua. A professora pega esta pelo braço e vai trazendo pelo corredor. A criança se debate, faz uma força enorme com o corpo, se joga no chão, grita, ... A outra criança fica perdida pelo caminho e alguém que passa a leva para a sala da diretora.

A professora e a criança que a enfrentou de maneira mais contundente ficam nesta “luta” até que a professora [...].

SITUAÇÃO 2

A turma de 6º ano é considerada como a mais difícil da escola. As crianças são agitadas e sempre que contrariadas, por qualquer motivo que seja, param de fazer as atividades e se recusam a atender os comandos da professora.

Maria Rita chegou à escola logo que passou no concurso para a educação infantil. Ela é nova e essa é sua primeira experiência com educação. Infelizmente, a única turma que está sem professor é a turma de 6º ano...

Maria Rita, embora cheia de animação para começar sua carreira no magistério, fica muito aflita com a turma que tem diante dela.

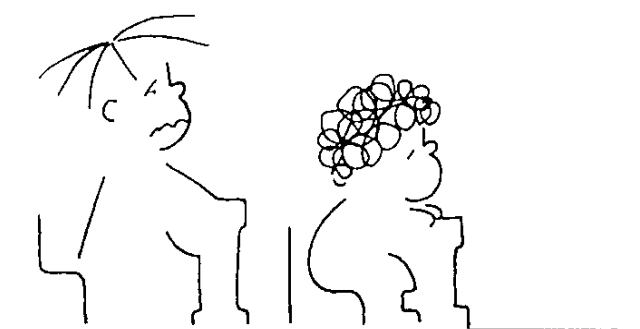
Um dia, quando fazia a proposta de trabalhar com uma música de Toquinho e fazer desenhos a partir da letra, João e Marcelo começaram a brigar por causa de uma canetinha azul. A professora tentou fazer uma intervenção e foi ignorada. Ainda por cima, levou um safanão de Marcelo, que chegou a machucar sua mão.

Muito irritada ela deu uma bronca em Marcelo e exigiu que o mesmo se retratasse. Ele não só não fez nada do que lhe havia sido pedido como ainda saiu da sala resmungando.

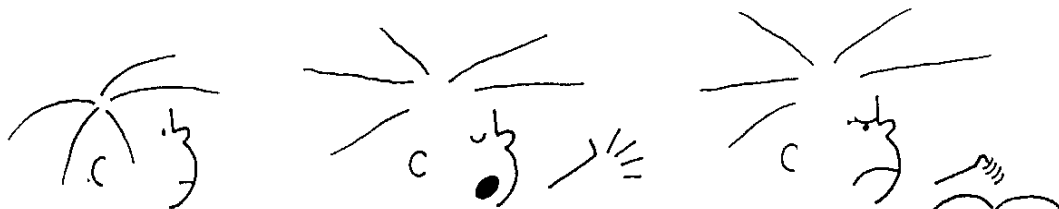
Então, Maria Rita [...].

CHARGE 1

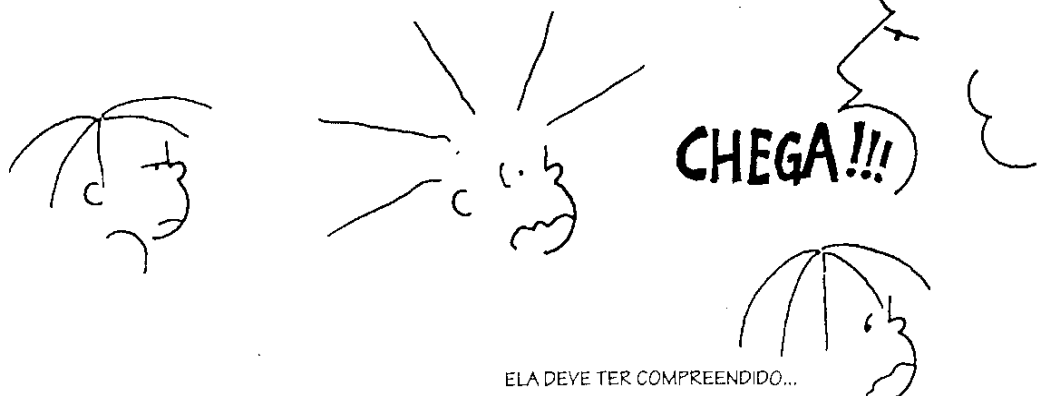
VAMOS LÁ,
CONTE-NOS A HISTÓRIA
QUE VOCÊ INVENTOU



...ERA UMA VEZ UM GATINHO LINDO E BONZINHO QUE TINHA UMA...
...MAMÃE MALVADA QUE O MANDAVA SEMPRE



PARA O JARDIM DE INFÂNCIA ONDE HAVIA UMA PROFESSORA MALVADA QUE...



ELA DEVE TER COMPREENDIDO...

CHARGE 2



CHARGE 3



Luis é vivo demais



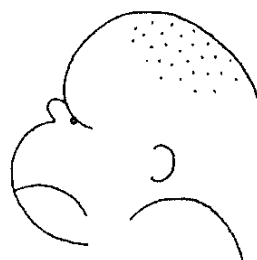
Ana é desorganizada



Pierre é abúlico



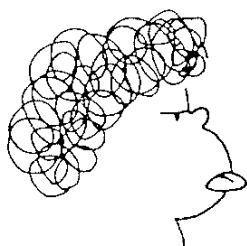
Henrique é deficiente



Carlos é temperamental



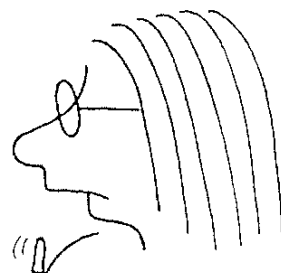
Luísa é tímida demais



Maria é mal-educada



Só José é normal



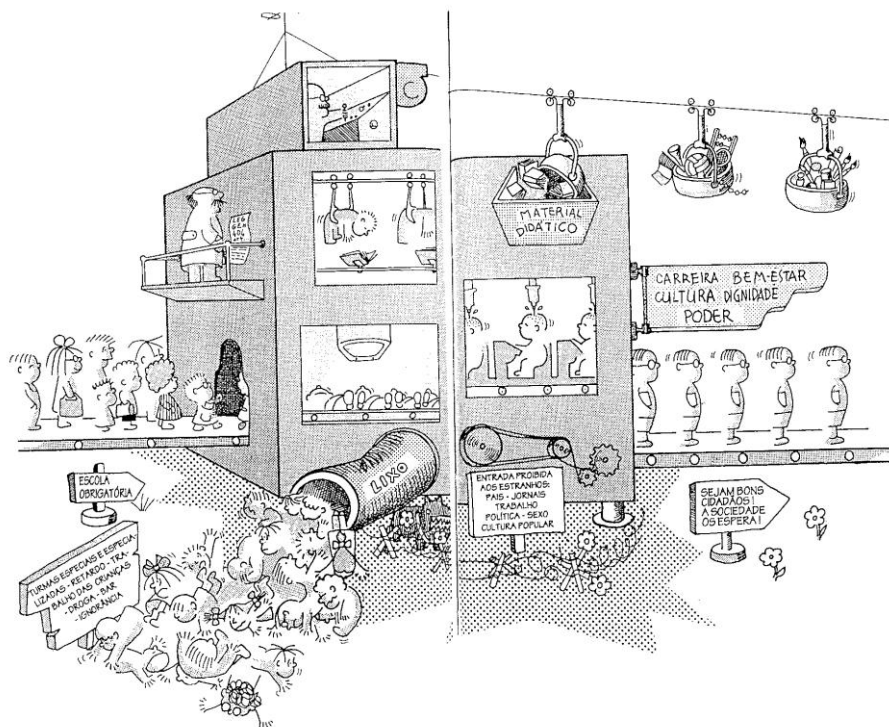
Assinado: a professora

CHARGE 4



(1975) O molde

CHARGE 5



7 REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BARROS, Regina Benevides. *Grupo: afirmação de um simulacro* 1994, Tese de doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar na pós Modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. & KRAMER, Sônia. *Infância e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica; arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BUCK-MORSS, Susan. *Piaget, Adorno and dialectical operations* (in) J. Broughton (ed) *Critical Theories of Psychological Development*. Nova York: Plenum, 1987.
- BUTTLER, Judith. *Giving an account of Oneself*. New York: Fordham University Press, 2005.
- CALLIGARIS, Contardo. *Três conselhos para educação das crianças* (in):CALLIGARIS, Contardo. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre/RS: Artes e Ofícios, 1994.

CASTRO, Lucia Rabello de. *Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens* (in CASTRO, Lucia Rabello de. & BESSET, Vera Lopes (orgs.) *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

_____. *Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura* (in) CASTRO, Lucia Rabello de (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Ed/FAPERJ, 2001.

_____. *Uma teoria da infância na contemporaneidade* (in) CASTRO, Lucia Rabello de (org.) *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

CLASTRES, Pierre. *Liberdade, mau encontro, inominável* (in) LA BOÉTIE, Etienne de *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

CLIFFORD, James. *Sobre a autoridade etnográfica* (in) GONÇALVES, J.R.S. (org.) *A experiência etnográfica-antropologia e literatura do século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 (p. 17-62).

COHEN, Ruth Helena Pinto. *A lógica do fracasso escolar*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.

COLINVAUX, Dominique. *Piaget na terra de Lilliput: reflexões piagetianas sobre a educação*. Revista Movimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, n. 1, maio de 2000 (Juventude, Educação e sociedade), DP&A Editora, 2000.

CORAZZA, Sandra. *Acaba o que nem começou?* (in) Colóquio do LEPSI IP/FE/ Universidade de São Paulo, 2001. Mesa de debates sobre psicanálise, infância e educação: *Acabou a infância?: Anais*, São Paulo, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Ed.Paz e terra, 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *A escola contra a família* (in) LOPES, Eliana Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (p. 447 a 468).

DARTON, R. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, DATA (p. 21 a 83).

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. *Força da lei: o fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FRANÇA, Sônia A. Moreira. *Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens* (in) AQUINO, Julio Gropa (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Ed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

FREUD, Sigmund. *Obras completas* Vol.1. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948 (p. 1191 a 1207).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Ed. SA, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1999 (Cap. Sinais: raízes de um paradigma indiciário p.143-180).

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Autoridade e tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas* (in) AQUINO, Julio Gropa (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Ed, 1999.

GULLESTAD, Marianne. *Each Person His Family* (in) SINGLY, François (org.) *Être soi parmi les autres: famille et individualisation*. Paris/France: L'Harmattan, 2001.

HONIG, Bonnie. *Political Theory and the Displacement of Politics*. Ithaca: Cornell University Press, 1993. (Chapter four “Arendt’s Accounts of action and authority”)

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC/RJ, 2006.

JUSTO, José Sterza. *A escola no epicentro da crise social* (in) LA TAILLE, Yves de., SILVA, Pedro Nelson & JUSTO, José Sterza. *Indisciplina, ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2006.

KASTRUP, Virginia. *O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção* (in) CASTRO, Lucia Rabello de & BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

KRAMER, Sônia. *A educação pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

KUHLMAN, Moyses Jr. *Educando a infância brasileira* (in) LOPES, Eliana Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (p. 469 a 496).

KUPFER, Maria Cristina. *Por uma vara de vidoeiro simbólica* (in) AQUINO, Julio Gropa *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999

_____. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

LACAN, Jacques. *Seminário 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LAJONQUIÈRE, L. de. *A Psicanálise e a tese do declínio da imago social do pai na cultura* (in) Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI /USP, SP:2000.

_____. *De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LEVINÁS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre alteridade*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1993.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MARASCHIN, Cleci. *Pesquisa-intervenção em debate* (in) CASTRO, Lucia Rabello & BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. *A função do Pai em Psicanálise: para que serve a autoridade?* Dissertação de mestrado em Psicologia, USP/SP: 2004.

MONTAIGNE. *Ensaaios*, Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ed.

MONTESQUIEU. “O espírito das leis”, Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ed.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O anti-Cristo – maldição do Cristianismo* (Fondelli, M. Trad.) Clássicos Econômicos Newton, 1988 (original publicado em 1895).

_____. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

PASCAL. “Pensamentos” Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ed.

PLATÃO. *A república ou Da justiça* (Bauru, B. E., Trad.). São Paulo: Edipro (1ª ed.), 2006.

ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas*. Vol.I, Coleção: Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural Ed.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões* (Oliveira dos Santos, J. & Ambrósio de Pina, A., Trad.) Coleção: Os Pensadores. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1996. (Original escrito entre 397 e 398).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

STEARNS, Peter. N. *A infância*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

SENNET, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Autoridade*. Rio de Janeiro e São Paulo: Ed. Record, 2001.

_____. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

SINGLY, François. *La naissance de l'individu individualisé et ses effets sur la vie conjugale familiale* (in) SINGLY, François. (org.). *Être soi parmi les autres: famille et individualisation* Paris/France: L'Harmattan, 2001.

THOUREAU, Henry. *Desobedecendo: a desobediência civil e outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Universidade de Brasília Ed., 1985.

VARELA, Julia. & URÍA, Fernando Álvares. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Ed. La Piqueta, 1993.