

OUTROS TEMAS

AUTORIDADE,
INFÂNCIA E “CRISE NA
EDUCAÇÃO”

MARIANE INÊS OHLWEILER

ROSA MARIA BUENO FISCHER

RESUMO

Este texto discute o conceito de autoridade em Hannah Arendt, articulando-o ao pensamento de outros autores, como Dufour e Agamben, em relação à chamada “crise na educação” e aos questionamentos acerca dos modos de educar novas gerações. Fazemos a análise de depoimentos de crianças de 8 a 11 anos, de uma escola pública, com o objetivo de problematizar as percepções que têm sido construídas acerca da dificuldade de educar. O estudo indica que as crianças concebem a educação como “cada vez pior” e apontam diferenças significativas entre modos de educar e de exercer o poder hoje em relação ao que ocorria com gerações anteriores. A análise sugere a urgência de estudos que articulem práticas de autoridade com o exercício da escuta e da circulação da palavra entre as diferentes gerações.

Versão revista e ampliada
de artigo apresentado
na 34ª Reunião anual da
Associação Nacional de
Pós-Graduação em
Educação – ANPEd.

AUTORIDADE • CRISE NA EDUCAÇÃO • INFÂNCIA

AUTHORITY, CHILDHOOD AND THE “CRISIS IN EDUCATION”

ABSTRACT

This paper aims to discuss the concept of authority in Hannah Arendt, also in Dufour and Agamben, related to so-called “crisis in education”. We analyzed statements of children between eight and eleven years old, from a public school, in order to problematizing their perceptions on the difficulty of educating in our times. The study indicates that students qualify actual education as “getting worse”. In addition, our research indicates that children have a particular perception about significant differences about ways of exercising authority today, in comparison to previous generations. The analysis suggests the urgency for studies that articulate practices of authority with the exercise of listening and the “circulation of word” among children, young people and the adults.

AUTHORITY • CRISIS IN EDUCATION • CHILDHOOD

AUTORIDAD, INFANCIA Y “CRISIS EN LA EDUCACIÓN”

RESUMEN

Este texto discute el concepto de autoridad en Hannah Arendt, articulándolo al pensamiento de otros autores, como Dufour y Agamben, en relación a la llamada “crisis en la educación” y a los cuestionamientos acerca de los modos de educar a las nuevas generaciones. Analizamos declaraciones de niños de 8 a 11 años de una escuela pública, con el objetivo de problematizar las percepciones que han sido construidas acerca de la dificultad de educar. El estudio indica que los niños conciben la educación como “cada vez peor” y señalan diferencias significativas entre modos de educar y de ejercer el poder en la actualidad en relación a lo que ocurría con generaciones anteriores. El análisis sugiere la urgencia de estudios que articulen prácticas de autoridad con el ejercicio de la escucha y de la circulación de la palabra entre las diferentes generaciones.

AUTORIDAD • CRISIS EN LA EDUCACIÓN • INFANCIA

“O QUE OS FILHOS PODIAM APRENDER COM OS pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos, sim. Inverteram-se os papéis das gerações”. Essas sábias palavras são de Eric Hobsbawm (1995, p. 320), seguramente um dos maiores historiadores do século XX, recentemente falecido. O pensador, em *Era dos extremos* (sobre o “breve século XX”), deixa registradas, no estilo mais bem acabado de quem sabe fazer a história do presente, observações ricas e desafiadoras, problematizando, dentre outras questões, uma que nos interessa particularmente neste artigo: as transformações que vêm sofrendo as mais diferentes práticas educacionais (na família, na escola e em tantos outros espaços sociais), desde a segunda metade do século passado, no que se refere ao lugar de quem, efetivamente, pode sustentar algo relevante diante das novas gerações, no sentido de garantir uma troca entre mais velhos e mais jovens, em que ocorra uma genuína transmissão, no sentido benjaminiano da palavra.

O tema da indisciplina, da dificuldade de educar ou de simplesmente “dar uma aula” tem sido, em nosso tempo, fonte de discussões em vários lugares institucionais, tornando-se, inclusive, parte do discurso do senso comum, em vários campos do saber. Valemo-nos de Hobsbawm, ao iniciar esta discussão, exatamente para escapar, de imediato, às enunciações que se multiplicam nos meios educacionais, na mídia, nas publicações de autoajuda – e às quais parece faltar uma argumentação mais consistente dos pontos de vista histórico, político, econômico e cultural –, tal como nos mostra o historiador. Para Hobsbawm, há de se desenhar o panorama mais amplo de uma

sociedade que não cessa de “juvenescer”, no sentido de que, desde os anos 1950-1960, são os mais jovens que ditam modas, mostram-se à frente dos pais e avós, no tocante ao manejo das novas tecnologias de informação e comunicação, e também no que se refere à participação no mercado de trabalho e na própria criação de novos bens. Quando pais e professores repetem à exaustão, hoje, que já não sabem como educar os filhos ou os alunos, pois estes “tomaram conta da situação”, concluem, por vezes, em desespero, que “não sabem mais o que fazer”. Ora, isso se inscreve na história – e esta se inscreve nos corpos, segundo nos ensina Foucault, inspirado em Nietzsche. Essa situação diz respeito a uma série de rupturas, segundo as quais as denominações do que vem a ser uma criança, um adolescente, um jovem ou um adulto, nas variadas camadas sociais, não correspondem àquelas de décadas anteriores à nossa.

Fruto de uma série de interrogações sobre embates entre gerações e seus impasses atuais, com foco específico no campo da educação, a pesquisa que gerou este artigo opera exatamente com essa série de ditos, já tão disseminados, relativos à indisciplina, à falta de respeito e de limites por parte de crianças que “não obedecem mais”. Trata-se de temas cuja emergência pode ser, de certa forma, mensurada pela atual exploração do assunto nas diferentes mídias, dentre as quais se podem destacar revistas de circulação nacional,¹ programas televisivos de canais abertos² e até livros de autoajuda.³ Diante de tal proliferação de discursos, optamos por uma metodologia de pesquisa que, além de toda uma construção teórica em torno dos conceitos de autoridade e de transmissão, vistos historicamente, dedicou-se à tarefa de escuta de crianças, esses sujeitos dos quais tanto se diz, tanto se afirma, sobre um “não” fortemente reiterado: *não* ouvem, *não* obedecem, *não* se comportam adequadamente, *não* querem estudar – e assim por diante. Uma série interminável de “nãos” que se repetem.

Convém observar, antes de situar o modo de pesquisar por nós adotado, o seguinte: estamos, sem dúvida, diante de um problema bastante complexo; como nos indica Hobsbawm, a esse quadro plenamente negativo, conforme referido antes, pertence, também, toda uma discursividade positiva, embriagada de exaltações, em torno das maravilhas de uma cultura juvenil e de uma suposta sabedoria jovem, que hoje se ampliam significativamente em termos da faixa de idade nelas incluídas. Ou seja, concordamos com o grande historiador no sentido de que a juventude passou a ser não um estágio preparatório para a vida adulta, mas antes “o estágio final do pleno desenvolvimento humano” (1995, p. 319). É forçoso, entretanto, acrescentar: cada vez mais cedo, em nossa cultura, as crianças pequenas se veem compelidas a olhar para a frente e a ganhar um lugar

¹ Para exemplificar, trazemos entre as referências uma reportagem em específico da revista *Época* (pertencente à Editora Globo, fundada em 1998, com tiragem semanal de 450 mil exemplares). A reportagem relativa ao tema está dividida em dois textos: “Amor demais atrapalha” e “Eles são uns capetas” (LIMA; ARINI, 2009; MENDONÇA, 2009).

² Programa *Supernanny*, do SBT (programa que estreou na Inglaterra em 2004 e hoje é produzido e veiculado em mais de 10 países, entre eles o Brasil), e Programa *Fantástico*, da Rede Globo (destaco aqui a reapresentação durante vários domingos consecutivos do programa da rede britânica BBC, intitulado *Teen Angels*).

³ Para mencionar apenas alguns: *Quem ama educa* (TIBA, 2002); *Pais brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003).

no mundo adulto – agora entendido como “ser jovem” e, por isso, “estar com o poder”. Os adultos, por sua vez, expõem desordenada e incontrolavelmente, também eles, o desejo de permanecer jovens, de tal forma que assistimos a um momento peculiar na história do Ocidente: a juventude é o lugar de desejo não só das crianças, que sonham “chegar lá”, como também o lugar de onde os adultos jamais querem sair (a “eterna juventude” tem agora suas formas de realização, que passam por regimes alimentares e de exercitação física, práticas cirúrgicas diversas, conquistas inimagináveis da medicina, e assim por diante).

Alinhamo-nos à perspectiva metodológica e teórica de estudiosos da infância que, gradativamente, optam por realizar pesquisas não “sobre” crianças, mas “com” elas. Como escrevem Pereira, Salgado e Souza, pesquisar com crianças significa incorporar a perspectiva infantil

...sem abdicar de nossa presença adulta na construção dessa perspectiva. Mais do que mapear a especificidade da infância ou tratá-la como “diferente”, nossa intenção é trazer à tona a alteridade, elemento central na constituição da relação adulto-criança. (2009, p. 1032)

Assim, ao tratar da própria relação entre adultos e crianças, tendo como centro o tema da autoridade, vemo-nos semelhantemente ao que escrevem essas autoras, na medida em que experimentamos um movimento permanente, de idas e vindas, quanto aos gestos e enunciações, tanto os nossos como os das crianças: diante desse outro-criança, nós nos transformamos; e elas, da mesma maneira, veem-se confrontadas com seus próprios ditos, relatos, observações – justamente porque estão ou estiveram na nossa presença.

A pesquisa cujo recorte exploramos e analisamos aqui contou com a participação de 76 crianças de ensino fundamental de uma escola pública federal no sul do Brasil; no total, foram realizadas 20 intervenções, e cada encontro teve a duração média de 40 minutos. As falas que trazemos aqui são de crianças na faixa etária de 8 a 11 anos, de 3ª e 4ª séries, e foram obtidas por meio de entrevistas abertas. Para a realização das intervenções, utilizamos histórias em quadrinhos e três vídeos de animação. A opção por esses materiais se deu pelo fato de constituírem um rico recurso audiovisual, propício à criação de um ambiente de conversa e diálogo com crianças. Não se pretendeu efetivar uma análise dos desenhos e histórias utilizados; a intenção foi, claramente, a de convidar à participação infantil, entendendo que esse ato nada tinha de neutro, como se verá a seguir.

No preparo das intervenções, elaboramos um roteiro prévio de perguntas, sem exigência de seguir uma determinada ordem ou sequência; ou seja, as questões iam sendo colocadas à medida que se criava um diálogo com as crianças, as quais comentavam a história em quadrinhos que acabara de ser lida ou, então, retomavam a sucessão de acontecimentos de um desenho. Selecionamos, para este artigo, apenas as falas referentes às interações com as crianças, feitas a partir de algumas tiras de histórias em quadrinho da personagem Mafalda, de autoria do argentino Quino,⁴ sobre as quais trataremos mais detalhes a seguir. Procuramos manter a preocupação de trazer à tona as manifestações mais espontâneas possíveis das crianças entrevistadas (mesmo sabendo que havia ali uma situação de escola e de intervenção de pesquisa que, certamente, interfere na espontaneidade); de qualquer forma, dedicamos atenção e voz às impressões que as imagens nelas provocavam. Esse cuidado está presente também na análise das falas dos meninos e meninas, análises essas que foram tratadas partindo-se um referencial teórico específico, conforme será explicitado.

IMPASSES EDUCACIONAIS, PROBLEMAS DE LONGA DATA

Para além da já referida falta de limites e disciplina que estão na “ordem do dia”, pode-se dizer que há, também, uma retórica constante acerca da “crise na educação” e da “crise de autoridade” – tópico que privilegiamos aqui. A fim de atingir nosso objetivo, cabe um breve mapeamento histórico do cenário político e, simultaneamente, do cenário educacional do assunto em questão. Não se trata de fazer uma descrição precisa do que tem sido escrito sobre crise educacional, mas de considerar as discussões a respeito, uma vez que nos oferecem elementos para pensar como se gestou e ainda se fortifica tal discurso. O tema da autoridade e da crise na educação abarca, logo de imediato, a interlocução com formulações teóricas, muitas das quais fruto de investigações em diferentes campos do saber, envolvendo subtemas, diferentes instituições, além de objetos de pesquisa diversos (alguns talvez mais espinhosos, outros de uma amplitude que este trabalho não poderá contemplar). Citaremos alguns desses objetivos de pesquisa cuja menção, mesmo de forma sucinta, convém destacar: a família, a escola e as relações intergeracionais.

Muitos são os discursos que ditam os modos de como *ser e não ser* mãe, pai e professor ou professora. Para além do que tem sido veiculado na mídia, houve, a partir de um dado momento histórico, todo um redirecionamento dos modos de educar, por meio da intervenção das diversas áreas da saúde; questões disciplinares

⁴ A personagem Mafalda – do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido por Quino, nascido em 17/7/1932 –, foi lançada oficialmente em 29 de setembro de 1964, na revista *Primeira Plana*. Sua trajetória perdurou até 1973 em mais outras duas revistas: *El Mundo* e *Siete Dias Ilustrados*.

foram minimizadas, porque as pessoas e seus problemas passaram a ser medicalizados ou psicologizados (XAVIER, 2002). O cuidado e a proteção transmitidos pelos pais aos filhos passaram a fazer parte da rotina familiar desde o fim do século XVIII, quando ocorreu um processo de medicalização intenso na sociedade e quando foram dadas diversas normas de higiene – o que “acarreta um efeito de limitação ou, pelo menos, uma intensificação dos elementos e das relações que constituem a família no sentido estrito (o grupo pais-filhos)” (FOUCAULT, 2008, p. 199). Se, naquela época, a medicalização interferiu na relação familiar, de modo a privatizar o ambiente em que essa relação se dava – limitando e delimitando o próprio espaço físico da família –, a partir do século passado, o efeito das áreas médicas e psi sobre a relação familiar teve efeito contrário. O que era do âmbito privado passou a ser discutido no espaço público, de forma bem mais aberta. Há que se considerar, porém, que se trata de movimentos diferentes. Enquanto o discurso médico introduzia normas de higiene e cuidados básicos – relativos à proteção das crianças –, o discurso pedagógico se valia de teorias psicológicas e neurológicas e de seus respectivos efeitos sobre os diferentes modos de educar os mais jovens.

Um aspecto que também deve ser considerado é o da “virada psicopedagógica” que se deu da segunda para a terceira Modernidade, movimento que propiciou o deslocamento da preocupação com a formação e a educação para a ocupação com a aprendizagem, mais especificamente, para as formas de aprendizagem (COUTINHO, 2008). Essa transição – que não deixou de se manifestar até os dias atuais – é perceptível no grande número de encaminhamentos de crianças em idade escolar à clínica, logo que um “desajuste” à vida escolar é identificado (SCHÄFFER, 2000). A partir da década de 1960, houve uma extrema preocupação com os modos de aprendizagem ou, em outras palavras, com as formas como os alunos estavam aprendendo os conteúdos, com o respectivo “encaixe” (ou não) em padrões ditos normais. Enquanto em períodos anteriores acentuava-se a preocupação em torno da transmissão da educação e dos ensinamentos vindos de pais e professores, agora passam a prevalecer os processos de aprendizagem e os possíveis traumas a eles associados.

Frisamos, com esses apontamentos, o quanto a emergência e as condições de possibilidade de determinados enunciados – da área psi e demais instâncias terapêuticas –⁵ e os efeitos de verdade que os legitimam estão entrelaçados com a paulatina aceitação de discursos que versam sobre os “modos corretos e incorretos de educar”. Eis que surge a insegurança para os educadores (pais e professores): “Afim, será que estou agindo de forma correta?” Vale dizer que quando utilizamos, aqui, os conceitos de emergência, condições de

⁵ Não estamos fazendo aqui um juízo de valor, julgando se as contribuições de diferentes áreas foram benéficas ou não para a educação; analisamos apenas suas possíveis consequências.

possibilidade, enunciados, efeitos de verdade e discurso, estamos nos valendo de conceitos muito específicos, fundamentados na obra de Michel Foucault (2007; 1996).

AUTORIDADE: UM CONCEITO CARO À EDUCAÇÃO

Tomamos como referencial teórico principal, neste artigo, o conceito de autoridade em Hannah Arendt. A autora descreve-o magistralmente, desde seu surgimento entre os gregos, passando pela posterior nomeação que se fez dele entre os romanos, até o paulatino processo de crise que se instaurou já em meados do século XX, juntamente com a crise da tradição e, posteriormente, da própria educação. Interessanos aqui, em especial, a discussão da filósofa sobre a crise na educação e a necessidade de se instaurar um novo conceito de autoridade na área, já que, como Arendt mesma afirma, a “autoridade tal como a reconhecemos outrora, e que se desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à luz da filosofia política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum” (1997, p. 186).

Arendt (1997) explicita que o conceito de autoridade (do latim, *auctoritas*, derivado do verbo *augere*, que significa “aumentar”, “acrescentar”) era de uso exclusivamente político, no sentido da importância que os Estados (mais especificamente o Estado Romano) davam à fundação⁶, aos órgãos e instituições criados pelo povo, aos quais cabia o poder. Um exemplo dessa distinção entre poder e autoridade pode ser observado na Idade Média, quando à Igreja cabia conferir ou limitar o próprio poder real; ou seja, a autoridade pertencia à Igreja e o poder ao Estado. A característica mais potente do conceito em questão, segundo a definição de Arendt, é a da legitimação: uma pessoa só se torna uma autoridade quando sua figura e seus atos são legitimados pelo sujeito em relação ao qual ela (a autoridade) é exercida. Vale frisar que essa legitimação, ainda hoje, embora de forma mais rara, não se limita a pessoas, mas se estende – como bem assinala a autora com referência à Idade Média – também a instituições.

A ideia de que a autoridade pode ser conquistada por meio da violência choca-se radicalmente com a concepção arendtiana e nos possibilita maior esclarecimento quanto à noção de legitimação. Exatamente ali onde a força é usada é que a autoridade fracassa, diz-nos Arendt. A autoridade situa-se como um ato legitimado, com naturalidade e sem a necessidade do uso da força, para tornar-se reconhecida (ARENDR, 1997). Tal noção põe sob suspeita o pressuposto tão presente no senso comum de que a “crise de autoridade e na educação” seria consequência do paulatino afrouxamento dos castigos domésticos e escolares aos quais as crianças eram

⁶ Fundação entende-se aqui no sentido de uma ação conjunta.

submetidas em tempos anteriores ao nosso. Essa hipótese, aliás, confirma de forma acentuada nas falas das crianças entrevistadas, como veremos adiante.

Destacamos, em especial, a genealogia do conceito de autoridade, realizada por Arendt, já que a autora considera com cuidado os movimentos históricos, as rupturas e também as descontinuidades relativas às práticas discursivas e institucionais quanto a esse conceito. Motivadas pela necessidade de problematizar o tema e proceder a uma espécie de desmistificação da expressão “crise na escola” (apesar da série de problemas de ordem política e econômica na qual efetivamente se encontra a instituição escolar), centramos as discussões, a seguir, em torno das percepções de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

PERCEPÇÕES DE QUEM “AINDA NÃO FALA” E, POR ISSO, “AINDA NÃO SABE”

Arelado aos temas da autoridade e da educação, o conceito de infância tem sofrido várias rupturas, conforme nos ensinam inúmeros estudiosos, especialmente dos campos da Filosofia e da História. Destacamos sucintamente algumas das discussões que vêm reverberando no campo da Educação há algum tempo e que possibilitam repensar essa categoria temporal na qual insistimos em enclausurar as crianças. Giorgio Agamben (2005), só para citar um dos autores dedicados ao tema, concebe a infância como condição de experiência humana e questiona a possibilidade de existência de uma *in-fância* do homem, que permitiria, anteriormente à aquisição da linguagem, uma “experiência pura e muda”. Essa *in-fância* pode ser configurada como uma experiência originária, motivo pelo qual Agamben usa a imagem de um círculo para expressar a relação entre linguagem e infância, sendo uma a origem da outra. O autor acentua a peculiaridade de ser esta última aquela que age sobre a linguagem, de modo a instaurar uma cisão entre língua e discurso. Retomemos as palavras do autor: trata-se de uma cisão “entre língua e fala, entre semiótico e semântico (no sentido de Benveniste), entre sistema de signos e discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 63). Dos elementos citados, o segundo item (discurso) é afirmado quando o homem se constitui como sujeito da linguagem dizendo “eu”, o que lhe concede a característica de “ser histórico”, ou seja, justifica a sua historicidade – por isso a ligação estabelecida por Agamben entre infância, experiência e história. A riqueza da infância está, portanto, na transformação radical da língua; toda vez que o homem, como ser que se torna falante, entra na língua e passa a constituí-la como discurso.

Já Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), ao estabelecerem uma radical diferença entre história e devir (concebendo este como um campo de linhas de fuga, como tudo o que ressoa marginalmente, porém sem deixar de provocar rupturas naquilo que parece tão definido e estabelecido), falam em um devir-criança. Tal conceito parece-nos potente para o exercício de análise que fazemos, considerando uma certa genealogia da infância: devir-criança é uma referência clara a Nietzsche e a sua célebre parábola “Das Três Transformações” ou “Das Três Transmutações” (NIETZSCHE, 1996). Ou seja, falar em criança, aqui, não remete a pensar ou indicar um sujeito empírico, situado numa dada faixa etária ou num tempo determinado; ao contrário, o devir diz respeito a espaço, àquilo que irrompe espacialmente e não cronologicamente. Nessa perspectiva, a apreensão do próprio conceito se torna, por si só, um exercício de pensamento, invertendo-se assim a lógica temporal da concepção tradicional de infância como sendo simplesmente referida a sujeitos de tal a tal idade.

Nessa perspectiva, e em consonância com o pensamento de Walter Kohan (2004), compreendemos a infância como algo que diz respeito à potência e à criação, por vezes ao não mensurável e ao não classificável. Distanciamos-nos, na companhia desses autores, da própria concepção que atrela infância aos significados sugeridos pela etimologia da própria palavra. O termo infância, oriundo do latim *infantia* (derivado do verbo *fari*, que significa “falar”, agregado à negação *in*), corresponderia a uma negação do ato de falar (*fan* denota aquele que fala); tratar-se-ia, assim, daquele sujeito que ainda não se apropriou da linguagem articulada, que ainda está em processo de tornar-se alguém da sua espécie (GAGNEBIN, 1997). Ora, vinculada à ideia de não aquisição da linguagem está a ausência de saber. Ao enquadrar as crianças numa posição de quem ainda “não fala e não sabe”, nós, adultos, nos situamos no grupo inverso – o daqueles que sabem falar e que são os “verdadeiros” sujeitos da razão (ou, ao menos, os que se pressupõem que assim sejam).

Ao realizar uma pesquisa com crianças e atender para suas falas, ao ouvi-las e registrar suas expressões e ideias, de certa forma vimos-nos diante da inversão do que se acostumou a entender como *infans*. A criança, para nós, é claramente presença e não o contrário disso; ela também é um modo de ser “razão”, “saber”. Ao partir desse pressuposto, abrimo-nos ao inusitado e procuramos, metodologicamente, desprender-nos de uma busca direta e específica de respostas, aquela segundo a qual a “posse” dos dados (no caso, os depoimentos das crianças), por suposição, nos permitiria a certa comprovação das hipóteses elaboradas. Tomamos esse cuidado, deliberadamente, no ato de interagir com as crianças entrevistadas:⁷ procuramos não fazer uso da palavra autoridade e, na medida do possível, não induzir

7 Os participantes da pesquisa foram informados sobre o trabalho a ser realizado e seus pais assinaram o termo de consentimento informado, autorizando sua efetivação.

as respostas ou as interpretações, diante dos materiais audiovisuais apresentados aos grupos.

Compreendemos, por certo, que jamais há neutralidade por parte do pesquisador e, ainda, que o grande enfoque da pesquisa já se tinha dado anteriormente às intervenções realizadas, ao escolhermos o material a ser utilizado. A opção pelas tiras em quadrinhos de Quino, com sua famosa Mafalda, personagem extremamente questionadora de tudo e de todos, constitui parte inequívoca do objeto de estudo que construímos. Mafalda evoca, de modo reiterado (mesmo quando isso não é diretamente ilustrado nos quadrinhos), as relações familiares, políticas, educacionais dos pares, de forma sintética e, ao mesmo tempo, instigante. Mas isso não invalida, a nosso ver, o esforço empreendido de não buscar o que já sabíamos. É justamente essa tensão no trabalho do pesquisador que nos move: temos claros os autores e os conceitos que nos orientam, selecionamos estratégias específicas, em termos metodológicos (como é o caso das tiras de Quino e o debate sobre elas com as crianças) e, ao mesmo tempo, fazemos a tentativa consciente, clara, de nos dirigirmos a alunos de 8 a 11 anos, num genuíno esforço de escuta, de valorização do que alguns chamam de “circulação da palavra na escola”.⁸

Destacamos, inicialmente, as falas de alguns alunos, suscitadas a partir de uma tira na qual a personagem Mafalda observa a foto de sua mãe quando criança e faz o seguinte comentário: “Por que você nunca me contou que já foi minha irmã?”. Após a visualização, leitura e breve discussão da história com o grupo, perguntamos “Como vocês acham que era a infância dos pais de vocês?”. Eis algumas das respostas: *É melhor, porque nossos pais apanhavam muito; Eles não apanhavam de chinelo, apanhavam de cabo de vassoura; De cinta; Eles também apanhavam com régua, na escola.*⁹ Percebemos, aqui, dentre as falas citadas, que a primeira delas faz menção a uma infância melhor em relação à infância por eles vivida; e, em seguida, explicita por que motivo a de seus pais teria sido pior. As demais crianças reforçam tais afirmações em relação aos castigos físicos, e afirmam que eles certamente eram mais intensos na época de seus pais. Mas o que gostaríamos de frisar é o fato de não nos interessar, nem no momento daquele diálogo nem na elaboração da análise, se os tempos referidos eram melhores ou piores. As qualificações e julgamentos partiram das crianças e, como é possível observar em outras falas, os alunos mencionam que a infância era “pior” em relação às reprimendas sofridas, mas “melhor” quanto à educação das crianças.

As menções dos entrevistados aos castigos físicos aos quais os pais ou avós eram submetidos, quando crianças, apareceram, também, de forma significativa em depoimentos suscitados a partir de uma outra tira em quadrinhos, também da Mafalda. Nesta, dois

⁸ Jane F. Barros elaborou sua Tese de Doutorado justamente sobre a relevância da escuta da criança; e não só dela, mas também das professoras, dos funcionários da escola, dos pais, do corpo de psicólogos, e assim por diante, como uma possibilidade de desatar nós e expor, para todas as instâncias envolvidas com a educação de crianças, de que modo circula (ou poderia circular) a palavra no ambiente escolar, e as infinitas e ricas possibilidades de um olhar mais aberto e cuidadoso com o outro infantil (BARROS, 2010).

⁹ As falas das crianças estão grifadas em itálico no decorrer do texto.

idosos, sentados em um banco de praça, praguejam contra a personagem, após ela se “meter” na conversa deles. Afirmam, em seguida, que não faziam aquilo quando crianças. Ao serem interrogadas sobre o porquê de antigamente seus pais e avós ficarem quietos quando os adultos falavam (numa alusão à situação apresentada nos quadrinhos), muitos deles apontaram a violência como um dos principais motivos: [...] *eles eram mais bravos, qualquer coisa que eles diziam eles brigavam; Eu acho que eles castigavam eles quando eles eram pequenos. Daí eles não queriam ser xingados, nem machucados; Ah, porque eles apanhavam muito e porque iam lá e davam (faz um gesto de surra); [...] eles respeitavam porque, naquela época, eles se ajoelhavam no milho, levavam régua no dedo e levavam puxão de orelha; Eles apanhavam direto.* Para a pergunta referida, houve várias crianças que responderam *Não sei*; outras ainda disseram que era assim, porque *Não se podia* (no sentido de ser uma regra), era proibido falar enquanto os adultos estavam falando, resposta que, de certa forma, sugere a ideia de uma norma incorporada, de uma verdade inquestionável da época. De qualquer forma, sobressaíram falas que mencionaram, sobretudo, castigos físicos.

Ainda em torno da mesma tira em quadrinhos, os depoimentos permitiram constatar o quanto as crianças se constituem no interior de discursos hoje hegemônicos, segundo os quais é indiscutível a assertiva de que “as crianças não respeitam mais e estão cada vez mais desobedientes”; para além disso está o fato de que muitos pais justificam tal afirmação referindo-se à forma como os mais velhos impunham os limites anteriormente. Ou seja, as próprias crianças acreditam não serem mais tão “educadas” pelo fato de não receberem castigos tão árduos ou por não serem submetidas a técnicas penosas de disciplinamento escolar: *Porque, naquela época, a coisa era mais severa e, hoje, as crianças são mais mal-educadas; Eu acho que antigamente, se as crianças não tivessem respeito, ganhavam umas boas de umas tapeadas; hoje em dia ninguém respeita ninguém; Porque hoje os pais só, às vezes, botam de castigo.*

Poder-se-ia argumentar que o discurso acerca da “crise na educação” está disseminado de tal forma que as crianças, embora atores do processo socializador em questão, também o veem de forma negativa e em decadência, em relação aos tempos de outrora. Caberia desenvolver uma argumentação maior (sobre a qual certamente não daremos conta em plenitude, neste texto), a respeito de como se constituem essas verdades, agora presentes nas falas de sujeitos tão jovens sobre a situação educacional a ponto de tomarem como verdade a assertiva de que *hoje em dia ninguém respeita ninguém*. O que está em crise, segundo Arendt (1997), independentemente da época considerada, é a forma de se olhar para o passado. O saudosismo – percebido nas falas das crianças que se encontram na faixa etária dos

8 aos 11 anos – denota um pouco a forma como os pais olham para o passado e o que transmitem a partir desse olhar. O que nos chama atenção são os modos como, desde muito cedo, o discurso saudosista passa a ser adotado também pelas crianças. Isso talvez constitua uma prova de que nós, adultos, enfatizamos por demais o passado como uma época supostamente melhor, idealizada; criamos uma hierarquia entre nossa infância e aquela que é vivida hoje, impossível de ser comparada por parte das crianças, mas compartilhamos com elas uma leitura do presente, em nada isenta de uma tentativa de homogeneização em relação ao passado.

Sabemos – e as crianças deixaram claro isso em suas falas – que as técnicas disciplinares, em tempos nem tão antigos, eram mais visíveis, estavam cotidianamente presentes na vida das famílias e escolas, como o uso da palmatória, dentre tantas outras humilhações e agressões físicas extremamente violentas. Mas o fato é que a autoridade – que independe da violência – passou gradativamente a sofrer certa deslegitimação, ainda mais quando isso se justifica unicamente pela ausência do poder de disciplinar e quando novas formas de legitimar a autoridade deixam de ser exercidas. Ao mesmo tempo em que as crianças têm presente o rigor da disciplina da época dos pais e, por vezes, os abusos por eles sofridos, na forma de atos violentos, elas não deixam de mencionar as enormes “facilidades” de seu tempo. Aqui, é como se esses alunos dialogassem com o historiador Hobsbawm, trazendo exemplos de como ocorreram, de fato, importantes rupturas no que concerne aos lugares de aprender e de ensinar, no sentido das trocas entre diferentes gerações.

O fato de “não apanhar” aumenta, para muitas das crianças com quem conversamos, as estratégias de conseguir algo que almejam, quando não são atendidos seus pedidos e desejos; isso também aparece na forma de indisciplina, especialmente no espaço escolar. As falas de dois alunos ilustram essa situação, primeiro em relação à mãe e, posteriormente, em relação à professora: *Eu odeio quando a minha mãe briga comigo, eu fico de mal com ela.* “E à professora também?”, perguntamos: *Bah!* (com muita ênfase). “Pior ainda?”, perguntamos: *Toda hora, às vezes eu “dou uns cortes” na professora.* Em resposta à ordem da mãe, outro aluno exemplifica que, antigamente, os pais mandavam *calar a boca*, mas (nas palavras do entrevistado): *[...] quando a minha mãe fala isso pra mim, me tranco no quarto e começo a mexer no computador.*

Em outra tira apresentada às crianças, a personagem Mafalda está sentada junto à porta de entrada de uma casa, na beira da calçada, e escuta o comentário que um transeunte lança para outro: “Não dá para saber o que o governo fará para se manter forte”; em seguida, passa um carro com vários policiais. Diante dessa cena, Mafalda

conclui: “Bom, agora mesmo passou por aqui um vidro de vitaminas”. Após conversar com os grupos sobre o conteúdo desta tira, fizemos uma analogia dos pais com o governo e lançamos a pergunta: “Para os pais de vocês mandarem e serem obedecidos, o que eles fazem? Qual é o vidro de vitaminas deles?” Entre as respostas, a maior parte das crianças mencionou o “xingão”, embora o chinelo e outros objetos usados para a “surra” e o ato de bater também tenham sido aludidos. Seguem algumas respostas: *Mandar; Me xingando; Xingar; O cinto, o chinelo e o tamanco; A minha mãe fala assim: “vai-te, senão eu te quebro a pau”; Batendo na gente; Bater e xingar; A minha mãe fica bem braba; Xingar e humilhar.*

Quanto à ideia de crise na educação, do fim de uma época na qual as crianças respeitavam os pais ou os mais velhos, depreendemos que esta já integra “naturalmente” parte do discurso infantil; é possível supor isso a partir de algumas falas por meio das quais os sujeitos demonstram essa forma de subjetivação, de que constituem uma geração que “não respeita ou não obedece mais”: [...] *porque eles ouviam* (no sentido de que hoje as crianças não ouvem mais); *Porque as crianças, tem umas crianças que até mandam nos pais.* Atentamos aqui para a ênfase dada pela própria criança pelo advérbio “até” na última enunciação citada, e retomamos a fala já referida anteriormente, que evoca o desrespeito: *hoje em dia, ninguém respeita ninguém.*

CRISE, FUNÇÃO SIMBÓLICA E TRANSMISSÃO: CONCEITOS EM CRUZAMENTO

Embora as crianças não tenham utilizado o termo “crise”, extremamente comum entre as queixas de pais e professores, trazemo-lo para pensar seus diversos usos e as inúmeras possibilidades de interpretação que suscita, inclusive entre estudantes das primeiras séries da educação básica. Muitos são os autores a considerar que a sociedade estaria, indubitavelmente, em crise. Costa (1994) define essa situação como um “conflito com o código, determinado pelo afastamento das condutas práticas do modelo ideal” (p. 40). Já nas palavras de Madeira e Tura, a “perspectiva de associar a crise da sociedade à crise da escola, numa via de sentido duplo, está bastante arraigada entre aqueles que pensam a educação, elaboram e formulam uma teoria sociológica educacional” (2000, p. 62). Alguns dos efeitos frequentemente citados são: “a crise dos valores morais, o individualismo, o consumismo desregrado, [...], a pouca disciplina para o estudo, entre outros” (p. 62). Mas, tendo em vista que a escola é uma instituição da sociedade, como ela poderia ficar imune às mudanças que ocorrem nessa mesma época e lugar? Diferente das crises econômicas, que tendem a ser cíclicas – já que continuamente vão e vêm –, a crise

educacional remete a um desalento, a um descontentamento, que pode ser mais bem compreendido se atentarmos para a crise da razão ou, em outras palavras, para a chamada crise da modernidade, que produz efeitos em diferentes campos, entre os quais o que nos interessa aqui: a educação.

Conforme situa Alfredo Veiga-Neto, a etimologia da palavra *crise*, em grego *krisis, eōs*, “é tanto a faculdade de distinguir, de separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínō* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor)” (VEIGA-NETO, 2008, p. 43). Já a forma latina *crisi, is* significa “o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc.” (VEIGA-NETO, 2008). Devido à ligação da palavra *crise* com a prática médica, pouco a pouco o conceito passou a ser associado a processos de degeneração, decadência e morte. Eis uma herança que se mantém; por isso a dificuldade de pensar a crise desligada de um teor negativo. César e Duarte, baseados em estudos foucaultianos, afirmam que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas, uma vez que a crise “é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 833), que tem o intuito de disciplinar e controlar os sujeitos. Assim, a crise na educação está em conexão direta com o que se diz da crise da modernidade.

Na obra *Entre o passado e o futuro*, escrita entre os anos de 1954 e 1964, Arendt já trouxe em sua abordagem a expressão “crise na educação”; vemos, portanto, que a referência a um estado de crise, que consideramos tão presente em nossos dias, já vem de longa data. Arendt comenta que, devido a “determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 1997, p. 227). A autora salienta que entre os motivos da referida crise, nos Estados Unidos, estão as teorias modernas da área da Pedagogia, quando adotadas de forma servil e indiscriminada. Embora detenha sua análise na situação educacional dos Estados Unidos, Arendt avalia que a crise não se restringe somente àquele país. Seu trabalho parte de uma abordagem política e vincula-se à forma como os pais educavam seus filhos, no tempo a que ela se refere. Talvez, no Brasil, a manifestação da crise tenha se dado de forma mais tardia, por toda a diferenciação do desenvolvimento histórico dos sistemas políticos e de ensino neste país; mas, para o tema em questão, a contribuição de Arendt continua, ainda hoje, de extrema valia.

Nos termos da análise de Ferreira (2008), sobre a crise aqui referida, embora esta tenha ressoado por muito tempo e, quase sempre, em tom negativo, prefigurando uma catástrofe, atualmente, ela

“é vivida por nós como uma situação histórica nova que requer outra compreensão, momento semântico que faz emergir o sentido criador contido na crise” (p. 4). Outros autores, como Larrosa (2008), relativizam a ideia de crise, concebendo-a como um efeito inevitável do encontro e de qualquer relação ou embate entre gerações, conjunturas que denotam surpresa e descontentamento por não compreendermos o movimento histórico de ida e vinda, os retornos àquilo que foi produzido com e por nossas palavras, nossas ideias, nosso tempo. Enfim, conforme nos ensina Dufour (2000), uma geração não se constitui sem a participação de ao menos duas gerações antecedentes; para o autor, o acesso à função simbólica se dá pela transmissão oral de geração em geração, o que, além de identificar o sujeito no tempo e no espaço, o instaura no discurso, fazendo com que se autodenomine e nomeie.

Segundo as palavras de Dufour (2005), em tempos anteriores ao nosso, pode-se dizer que havia um fio discursivo a constituir a autoridade, um fio geracional, responsável por promover e desenhar um modo de existir a autoridade, ao distribuir cada geração em seu lugar. De maneira incisiva, o autor defende que, diferentemente de épocas passadas, na contemporaneidade haveria uma “negação geracional”, adultos que não querem assumir nem o papel nem o lugar de autoridade para as novas gerações. As falas dos sujeitos partícipes de nossa pesquisa, entretanto, sugerem algo distinto da afirmação de Dufour, não a reforçam de forma tão peremptória; talvez alguns adultos estejam negando o lugar que ocupam no que diz respeito a modos tradicionais de transmissão oral, mas a distinção entre idade adulta e infantil parece ser reforçada no exercício da parentalidade dos adultos responsáveis pelas crianças entrevistadas.

Tendemos a lamentar a situação atual nos mais variados quesitos e recordar, com saudosismo, décadas anteriores ou, ainda, o tempo de nossos próprios antepassados, reafirmando o quão tudo era bom e melhor, como as crianças entrevistadas também o fizeram em suas falas. Na área da educação não é diferente. O problema, em meio a essa onda de enunciações acerca da crise (que parece não desaparecer nunca), é conseguir “ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 5). A rigidez dos regimes disciplinares apontada pelas crianças – que demonstraram ter total conhecimento das modificações que ocorreram no campo educacional – e sua posterior amenização apontam para o envolvimento e a participação de diferentes fatores constituintes das sociedades industriais:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. [...] E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. (FOUCAULT, 2008, p. 148)

Considerando que a escola foi gestada nesse meio, com o intuito de disciplinar os corpos, parte das modificações vividas historicamente nesse período também se deu devido às demandas dos sistemas de produção. A partir do questionamento de Michel Foucault sobre qual “o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa?”, pensamos – aliadas aos estudos de Dufour (2005) – que, hoje, a ordem parece ser a de habilitar os corpos mais para o consumo do que para a produção. E, nessa habilitação, os conteúdos escolares vão perdendo terreno, de modo que crescem as demais formas de socialização e convivência, as quais acentuam e ensinam a fluidez do consumo; observa-se que uma lógica midiática e de mercado publicitário passa, efetivamente, a concorrer com outras tantas referências importantes (sejam elas familiares, escolares, e de tantas outras bases institucionais). Como afirma Marcello, “os processos educacionais e formativos estão, cada vez mais, sendo exercidos em outros espaços da cultura – e não apenas na escola, entendida, muitas vezes, como locus exclusivo e privilegiado de ensino-aprendizagem” (MARCELLO, 2005, p. 94). Da mesma forma, a família parece mesmo ter ficado “à parte” de determinados processos educativos ou, pelo menos, parece ter delegado a outros lugares de autoridade sua ação formadora dos mais jovens. Nos depoimentos das crianças de nossa pesquisa, ficou bastante clara a relação entre os vários embates em torno de “quem manda”, “quem diz o que deve ser feito”, e o mero (mas não menos problemático) acesso a determinados bens de consumo. Alguns dos alunos referiram-se, claramente, ao gesto de gritar, brigar, ameaçar, por parte deles, para conseguir algum objeto de seu desejo.

Assim, voltamos, ainda uma vez, ao conceito de autoridade de Hannah Arendt, para afirmar sua consistência e pertinência em nossos dias e, também, para questionar o que em outras décadas se concebia como autoridade. Será que realmente se tratava de autoridade? Relembramos, aqui, que a autoridade, tal qual pensada por Arendt (1997), não se legitima pela violência. Esse é um aspecto fundamental. E, a partir daí, indagamos sobre as possibilidades de legitimação de figuras de autoridade pela palavra. Para Dufour (2005),

a autoridade se dá sempre pela palavra. Então, cabe-nos ainda uma pergunta: de que forma estão se dando, hoje, as relações intergeracionais, no sentido da circulação da palavra? (BARROS, 2010) Há espaço para a oralidade, para a fala e a escuta entre pais e filhos, professores e alunos? Ora, por mais permeados que estejamos pelas tantas tecnologias de comunicação e informação e, também, por uma gama cada vez mais abundante de imagens e apelos de visibilidade nas redes sociais, ainda somos, de fato, uma sociedade que interage por meio da palavra. A própria experiência da pesquisa por nós realizada aponta nessa direção: na medida em que se coloca na mesa a possibilidade da escuta e da expressão de si, saímos do cômodo lugar de posições cristalizadas a respeito das queixas e da desolação diante de uma autoridade ameaçada para lidar com uma multiplicidade de enunciações, nas quais, por vezes, se percebe um desejo de acolhida, de afeto feito de atitudes afirmativas de si próprio (o adulto), por parte das crianças.

Por isso, longe de assumir um tom saudosista ou pessimista, acreditamos que as figuras de autoridade têm-se configurado a partir das demandas de cada época e dos diferentes movimentos históricos que constituem a sociedade. Os depoimentos das crianças com quem interagimos apontam para a necessidade de, em vez de lamentarmos uma “idade de ouro” perdida, mapear as novas formas de legitimação de figuras de autoridade, suas possibilidades de afirmação e os modos como, insistentemente, perdura o discurso acerca da “crise na educação”, algo que, mais uma vez, não necessariamente soa de forma negativa. Trata-se de pensar de que modo nos tornamos herdeiros de certos conceitos de autoridade e, junto com isso, propor um adensamento de nossas relações com o outro (o outro adulto, o outro jovem, o outro infantil), investindo na palavra e nos processos de inscrição simbólica no real.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARROS, Jane F. *Entre-as-linhas da escola: possibilidades de circulação da palavra*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 144p.

CÊSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Como nos espelhos: introdução. In: _____. *Ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 17-56.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 4. São Paulo: 34, 1997.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

_____. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERREIRA, Juca. Introdução. In: _____. *Mutações: a condição humana*. Rio de Janeiro: Artepensamento, 2008. p. 4-5.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNNIOR, Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. A educação como figura do porvir e o tempo da transmissão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: VERTIGENS DO TEMPO, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 18 set. 2008, Centro Universitário Univates, Lajeado. *Comunicação oral...* Lajeado: Centro Universitário Univates, 2008.

LIMA, Francine; ARINI, Juliana. Eles são uns capetas. *Época*, São Paulo, n. 569, p. 62-70, abr. 2009.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Crise da sociedade, crise da escola. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 117, p. 62-69, out./dez. 2000.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Dispositivo da maternidade: mídia e a produção pedagógica de sujeitos, práticas e normas. *Educar*, Curitiba, n. 26, p. 81-98, 2005.

MENDONÇA, Martha. Amor demais atrapalha. *Época*, São Paulo, n. 569, p. 70-73, abr. 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zarastustra. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 209-249. (Coleção Os Pensadores)

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009.

SCHÄFFER, Margareth. A constituição do sujeito: a demanda escolar à clínica e a produção de não-aprendizagem. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...*, 1. Porto Alegre: ANPEdSul, 2000.

TIBA, Içami. *Quem ama educa*. São Paulo: Gente, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Org.). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*, 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: a negação/ocultamento no processo de disciplinamento. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM SUPERVISÃO ESCOLAR, 3., nov. 2002, Unisc, Santa Cruz do Sul. In: *Anais...* Santa Cruz do Sul: Unisc, 2002.

MARIANE INÊS OHLWEILER

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGedu/UFRGS – Porto Alegre (RS); professora no Curso de Pedagogia e Licenciaturas do Centro Universitário – Univates – Lajeado (RS)
mariane_ohl@yahoo.com.br

ROSA MARIA BUENO FISCHER

Doutora em Educação, professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGedu /UFRGS – Porto Alegre (RS)
rosabfischer@terra.com.br