

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA: APROXIMANDO O CAMPO

A infância enquanto categoria específica precisa ser remetida à sua função social e entendida no conjunto das características que lhe fornecem concretude: classe, gênero e etnia. Não há como falar-se em infância de forma abstrata, pois, embora se traduza no tempo inicial da vida de cada um, não há uma homogeneidade totalizadora na forma como é experimentada. Devido a tal característica, podemos tomá-la no plural: “infâncias”, logo, trataremos também das “culturas infantis” que são criações que se dão a partir da resignificação da cultura em que cada infância está inserida.

São recentes os estudos que tratam as crianças como um grupo de atores sociais e partem de uma concepção de infância como uma categorial social estrutural procurando analisar as práticas concretas através das quais elas se colocam no mundo da cultura.

Produzir conhecimento nesta área, além de contribuir para o aprofundamento teórico que dá sustentação às práticas educativas com as crianças, insere-se numa tendência mundial, tal como afirma Sarmento¹:

“A Sociologia da Infância é das mais prometedoras áreas de desenvolvimento da Sociologia no mundo (...) vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise da cultura de pares, participação política e institucional das crianças, e isto é novo.” (Delgado e Muller, 2006, p.20).

¹ Entrevista concedida a DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

Um certo incômodo, provocado pela lógica adultocêntrica revelava que, para entender o que falavam as crianças, sujeitos das minhas pesquisas, seria necessário um mergulho na sua realidade, de maneira a apreender as “categorias nativas” que me dessem pistas sobre os significados próprios atribuídos ao contexto que vinha analisando. Tomo de empréstimo o conceito de Geertz (1989) que define cultura como um conjunto de códigos e convenções simbólicas onde as mediações são feitas fundamentando relações de sentidos explícitos e implícitos, segundo os significados dados em cada momento. É em função disso que a cultura pressupõe que um campo semântico seja partilhado para que possa ser lida e seus sentidos interpretados, partindo do pressuposto que “[...] *“O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”* e continua: *“assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”* (Geertz, 1989, p.15).

Assim, os muitos sistemas possíveis de significação constituem as “culturas” a partir das quais os sujeitos atribuem sentido às práticas sociais que serão, portanto, práticas de significação. Etnografias revelavam a importância da convivência com os sujeitos pesquisados em seu contexto social para a realização de uma “descrição densa”. Compreender a cultura do outro é tarefa complexa, pois *“por definição, somente um nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura”*. (Geertz, 1989, p.25). Estudar a cultura, nesse contexto, significa interpretá-la e a aproximação mais fidedigna possível da realidade investigada é obtida através dos dados coletados de forma densa.

Sarmento (Delgado e Muller, 2006) estabelece como condição para o desenvolvimento da sociologia da infância que ela possa se articular a uma renovação da sociologia em geral, recusando concepções dogmáticas e abrindo-se à complexidade da análise das relações entre a infância em sua dimensão estrutural, ou seja, como categoria geracional, e as crianças enquanto atores sociais concretos. O autor reforça ainda a importância do desenvolvimento das pesquisas sobre a infância, sob este enfoque para a realidade brasileira, destacando que já temos uma tradição sociológica e antropológica nesse campo, bem como uma necessidade real de estudos

que busquem a emancipação das crianças de camadas populares.

É chegada a hora de trazer à cena os sujeitos que originaram essa pesquisa. As reflexões teóricas precisam ganhar concretude, materializando-se numa escola de verdade, em famílias de carne e osso e em crianças – alunos, filhos, interlocutores privilegiados desse discurso que pretende falar com elas sobre elas.

Apresentar aqui as setenta e duas crianças que, num momento ou noutro, estiveram participando da pesquisa se tornaria uma missão infrutífera, pois não pretendo analisar como cada uma delas, em suas histórias individuais, vivencia a questão da autoridade. Interessa-me a cultura de pares, as culturas da infância, ou o que fala desses atores sociais as práticas relativas às relações de autoridade, mas alguns indicadores gerais importantes se encontram ni item a seguir.

2.1 ENTRANDO NO CAMPO

Nada melhor que começar pelo início; apresentar o colégio onde foram feitas as observações, um perfil das famílias atendidas e a metodologia utilizada para identificar o que expressam as crianças pesquisadas.

2.1.1 Contextualizando a escola

A escola é uma instituição marcada pela história. Sua criação e evolução acompanham o contexto social onde está inserida. Sua ação contribuiu para a produção da subjetividade nos diferentes momentos históricos articulando-a às relações de poder que nela circulam. A subjetividade se produz diferentemente nos diferentes contextos e, de modo não casual, a instituição escolar faz parte dessa produção. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

É interessante verificar a apresentação que Ariès (1986) faz do surgimento da *vida escolástica* e sua articulação com a disciplina. Para ele, a diferença essencial

entre a escola da Idade Média e a da modernidade estava na *disciplina*, que garantia o adestramento das crianças.

A concepção de *sociedade disciplinar* de Foucault (1992) pode ajudar a compreender a escola da modernidade, discutindo a forma pela qual as relações de poder circulam nesse espaço. Aparentemente, hoje coexistem técnicas da sociedade disciplinar com outras, características do que se chamou a sociedade de controle. Cabe, então, refletir sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade, e mais, buscar entender o como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje. Segundo Foucault, as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela *disciplina*, cujo objetivo principal era a produção de *corpos dóceis* (1977, p. 127), eficazes economicamente e submissos politicamente. Para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as *sociedades disciplinares* começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente. Foucault aborda a questão do exame como exemplar da relação saber/poder presentificada na escola:

“O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se

sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (1977, p. 164-165)

Veiga-Neto (2002) num interessante artigo em que articula a configuração curricular a uma dada estruturação da subjetividade propõe que o currículo funcionou como um elemento crucial na contribuição que a escola pôde dar à construção da modernidade, engendrando até hoje rotinas e ritmos para a vida dos sujeitos ligados à escola, no que diz respeito à dimensão temporal e estabelecendo fronteiras em sua dimensão espacial. Epistemologicamente isso é aparente na distribuição dos campos dos saberes, mas sua ação vai além, permite uma diferenciação entre nós e os outros. O interesse do autor é:

“... discutir uma questão que é mais, digamos, de fundo. Em vez de uma engenharia curricular, estou mais interessado na arquitetura curricular ou, talvez seja melhor dizer, estou mais interessado na geometria do currículo. Com isso, quero dizer que estou interessado em descrever, examinar e problematizar as relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo – que estão acontecendo nisso que alguns chamam de Pós-Modernidade...” (Veiga-Neto, 2002, p.167).

Pensar a escola a partir do currículo implica em assumir sua dimensão estrutural, reconhecer que ele é *“... pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante.”* (p.171). Veiga-Neto lembra a etimologia do termo disciplina (*discere pueris*) que se refere ao que se dizia às crianças e que assumiu dupla conotação a partir da modernidade, admitindo um eixo dos saberes e outro, do corpo. Para o autor, a escola realizou magnificamente a articulação entre o saber e o poder, naturalizando *“operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização (...) trata-se sempre de organizar economicamente o espaço e o tempo.”* (p.172).

A educação infantil, ao se constituir como etapa inicial da educação básica, ou mesmo antes disso, quando demonstrava uma nítida vocação preparatória ou compensatória, inseria-se, em minha opinião, num modelo similar. Acrescente-se a

isto o fato dela acolher pessoas em pleno processo de construção subjetiva, não raro, sujeitos que não se referem a si mesmos na primeira pessoa, por não se identificarem ainda como tal.

A sociedade contemporânea, com a globalização, a internet, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças no mundo do trabalho, entre outros aspectos abordados no capítulo primeiro, afeta a maneira como se constroem as noções de tempo e de espaço, base da subjetividade. Teríamos hoje, então, a sociedade de controle, segundo Deleuze (1992), que estrutura-se cada vez menos a partir da disciplina dos corpos e dos saberes e mais no controle e visibilidade permanente pelos outros. A escola por sua vez, ocuparia ainda um espaço ambíguo onde essas duas realidades se interpenetram. As rotinas, as filas, os tempos de espera parecem resíduos de um momento anterior, porém, a diferença se insere cada vez mais em seu espaço, seja no respeito ao interesse da criança por determinado assunto como condicionante do conteúdo a ser trabalhado, seja na execução de projetos ou temas transversais que atravessam as fronteiras disciplinares.

Convido agora o leitor a entrar comigo na escola pesquisada; trata-se de uma instituição privada, do tipo particular, que foi inaugurada em 2004, como unidade exclusiva para educação infantil de uma rede de escolas que atendem todo o ensino básico. Localizada na XXIV Região Administrativa do Rio de Janeiro, onde, em termos da rede pública, se situa a 7ª CRE. Seu entorno ambiental é tipicamente residencial, numa rua de fácil acesso, situada num trecho de prédios de classe média alta da Barra da Tijuca conhecido como Jardim Oceânico. O entorno cultural também é típico dessa região, com teatros e cinemas concentrados nos shopping centers. Há uma casa de cultura de uma universidade particular próxima, onde shows e peças teatrais, inclusive infantis, costumam ser oferecidos à comunidade.

O espaço escolar distribui-se entre uma área externa descoberta onde estão o parque (foto1), a piscina (foto2) e o areal (foto3). Uma área externa coberta, onde funciona o refeitório (foto4). Uma área interna de três andares, assim divididos:

- Primeiro andar: salão, sala da alfabetização, espaço da Coordenação, que é ao mesmo tempo uma espécie de secretaria e telefonia, além da cozinha.
- Segundo andar: Um espaço central, quatro salas de aula e o “cantinho do

sono” *, dois banheiros/fraldários infantis e um banheiro adulto. Um varandão que atende às duas salas dianteiras e é utilizado para brincadeiras, “rodinhas”** e atividades pedagógicas.

- Terceiro andar: um amplo salão com espaços distintos para TV/Vídeo e DVD, araras de fantasias, aparelhos de psicomotricidade, prateleira de livros com mesa e bancos. Uma sala separada onde funciona o laboratório de informática e um terraço externo, coberto com telhas transparentes, onde há uma piscina de bolsa, velocípedes, carros plásticos, um totó, um cavalo de brinquedo que balança as crianças, trave de futebol e cesta de basquete.



Foto1



Foto2

Há ainda um prédio anexo, atrás da casa principal, onde ficam chuveirões, usados após a piscina ou o areal, uma sala de artes e outra de atendimento/reunião. A área externa tem um piso de cerâmica e é cercada por canteiros e plantas, os brinquedos do parque ficam sobre tapetes de emborrachado.

A escola tem registro de creche e pré-escola e atende crianças a partir de 1 ano de idade até os 6 anos, distribuídos pelos grupos: maternal baby, maternal, núcleo infantil 1, núcleo infantil 2, núcleo infantil 3 e núcleo de alfabetização. As possibilidades de horário são turno parcial (manhã ou tarde), semi-integral ou integral.

* Assim denominados pelos profissionais da escola.



Foto3



Foto4

Em termos de acervo, o mobiliário da escola é adequado, encontra-se em estado de conservação e limpeza muito bom, é apropriado ao tamanho das crianças assim como existe em quantidade suficiente (foto5). Os materiais para atividades tais como papéis, tintas, colas, lápis ou giz de cera também são oferecidos com fartura. Os brinquedos estão disponíveis nas áreas internas e externas do colégio e valorizam a diversidade, na medida em que trazem também bonecas negras (foto6). Nas áreas internas de uso comum há araras de fantasias, espaço para vídeo e TV, sala com computadores, equipamentos para psicomotricidade (foto7) e um “canto de leitura”. O plástico e fórmica, como se observa nas fotos, são os materiais predominantes na composição de brinquedos e mobiliários.



Foto5



Foto 6



Foto 7

2.1.2 As crianças na instituição

As vagas são preenchidas por ordem de chegada, não havendo nenhum critério para eliminação de alguma criança. Geralmente a escolaridade anterior é respeitada ou a faixa etária é observada para a classificação na série.

Na época da observação havia 72 crianças matriculadas nessa unidade, sendo 33 meninos e 39 meninas. A distribuição das crianças pelas turmas está detalhada na Tabela I, a seguir:

Tabela I – Distribuição das crianças pelas turmas

	manhã	tarde	semi ou integral	total
MB		2	6	8
MA		6	7	13
NI1		10	4	14
NI2	2	8	3	13
NI3		5	4	9
NA		15		15
Total	2	46	24	72

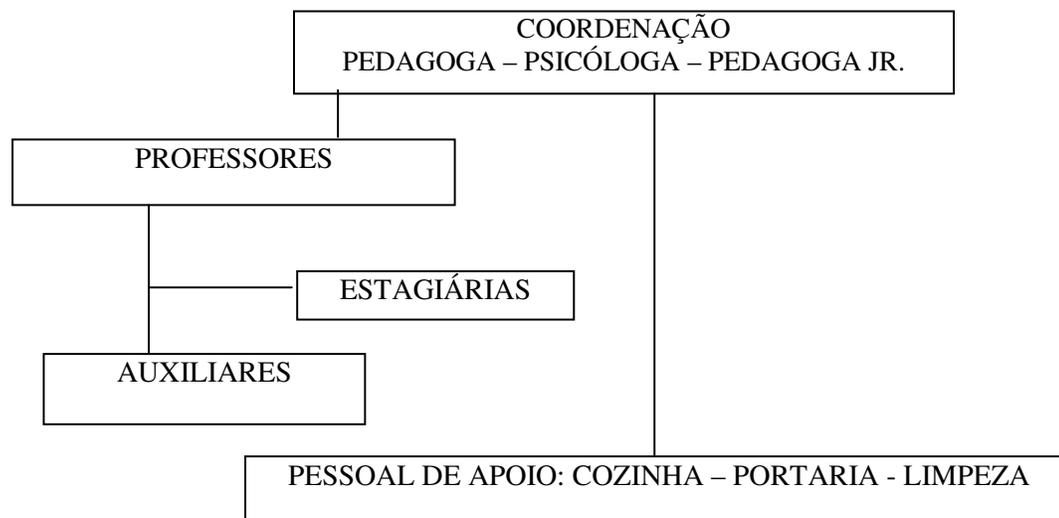
Os critérios considerados para a montagem das turmas foram baseados na faixa etária de cada série, embora muitas atividades multiseriadas sejam desenvolvidas reunindo as turmas e nos anos anteriores a escola tenha funcionado com turmas agrupadas. Este ano, com o ingresso de crianças, houve necessidade de separação das turmas, mantendo-se a multiseriação apenas no turno da manhã e nas turmas de maternal e maternal baby. As turmas têm um limite de 20 alunos, e devem funcionar com uma professora e uma estagiária, caso atinjam este efetivo.

Quanto à etnia, o grupo dividia-se em sessenta e quatro crianças brancas e

seis afrodescendentes.

2.1.3 Os profissionais da instituição – formação

Uma representação gráfica da estrutura organizacional da escola seria a seguinte:



A escolaridade dos profissionais é de pós-graduação a nível de coordenação (psicopedagia, educação infantil e mestrado). Graduação (magistério) os professores, inclusive o de música (habilitação no magistério em música) e uma psicomotricista pós-graduada (formada em educação física). As estagiárias são alunas de Curso Normal. As auxiliares, porteiro, cozinheira e funcionária de limpeza possuem o primeiro segmento do ensino fundamental (quarta série).

Em entrevistas, as professoras revelaram Ter escolhido o magistério por “*vocação*”, “*algo que desejavam desde pequenas*” e “*uma escolha influenciada por suas primeiras professoras*”. A escolaridade básica de todas foi cumprida em escolas públicas e a superior em instituições privadas.

No dia-a-dia da escola observa-se uma atuação constante da coordenação que acompanha de perto a execução das atividades. É comum a participação das coordenadoras nas atividades de sala de aula, bem como nos afazeres rotineiros, tais

como servir almoço, dar banhos, auxiliar no vestir. Há uma relação de ajuda mútua entre equipe e coordenação.

O estilo de gestão é centralizador e as professoras demonstram pequena autonomia na resolução das situações que envolvam especialmente as famílias. É muito comum que os bilhetes enviados pela agenda sejam respondidos pelas coordenadoras.

Há encontros trimestrais de avaliação – conselhos de classe – onde o desenvolvimento das crianças é considerado e relatórios de observação são preparados para entrega às famílias em encontros coletivos previamente marcados – as escolas abertas. Sempre que há uma necessidade, da família ou da escola, atendimentos individuais são agendados. Há grande disponibilidade da coordenação em responder às solicitações familiares por um encontro, embora, freqüentemente, seus desejos sejam contrariados (mudanças de datas de festividades, inclusão de inglês no conteúdo, por exemplo).

O planejamento acontece bimestralmente e ao final do ano o plano de curso é reavaliado. Estas atividades são supervisionadas por uma direção pedagógica, alocada em outra unidade, à qual a coordenação está subordinada.

2.1.4 E a família?

Entender as famílias que educam suas crianças de uma determinada forma, produzindo uma dada maneira de subjetivação pressupõe compreender o processo histórico que as constituiu, bem como a maneira concreta como se apresentam no campo de estudos.

Roudinesco (2003) aponta as transformações sofridas pela família na passagem da modernidade para a época atual. O desenvolvimento da tecnologia, da ciência e dos costumes tornou possíveis mudanças antes impensáveis no processo da reprodução humana. A autora questiona, então, como ficam, dentro dessa nova realidade os papéis tradicionais de pai e mãe, de homem e mulher e, por fim a gestão da autoridade na educação das novas gerações. Segundo a autora, pouco resta da antiga família patriarcal, regida por um pai autoritário, quanto olhamos para as

famílias de hoje - rompidas e reconstituídas muitas vezes. A família nuclear nos moldes mais atuais, composta por pai, mãe e filhos se impõe entre os Séculos XVI e XVIII.

Foram três as fases evolutivas da família: a primeira, “tradicional”, assegurava a transmissão do patrimônio e era regida pelo poder do pai, herdeiro direto a nível privado do direito divino dos reis reconhecido publicamente no regime da monarquia, estabelecida num mundo imutável; a segunda fase, chamada “moderna”, funcionava a partir de uma lógica afetiva, romântica, pressupondo uma liberdade de escolha onde o casal buscava uma satisfação amorosa e sentimental. Neste modelo, o poder e o direito sobre os filhos dividiam-se entre os pais e o Estado e ainda entre pais e mães. Finalmente, a terceira, “contemporânea ou pós-moderna” (Roudinesco, 2003, p. 19), é aquela em que a transmissão da autoridade se complexifica em função das rupturas e recomposições que a família vai sofrendo. No mundo ocidental, a família “tradicional”, submetida ao poder paterno, manteve-se por séculos: “... a célula familiar repousa em uma ordem do mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino.” (Roudinesco, 2003, p. 19).

A Revolução Francesa abalou esta estrutura profundamente. Ao instituir um mundo laico, atinge a até então inatacável figura de Deus Pai, modelo original da autoridade de seus sucedâneos no poder estatal, os reis, que são dessacralizados e mesmo destituídos, enfraquecendo conseqüentemente seu equivalente nos lares, os pais. Tal modelo familiar desmorona definitivamente no final do Século XIX. Esse contexto propicia a formulação da psicanálise. Se na sociedade em geral, vivia-se a falência do poder paterno, Freud vem propor uma teoria do psiquismo humano na qual o assassinato do pai - realizado ou fantasiado - terá decisiva importância. Roudinesco fala da invenção da família edipiana a partir da complexa relação entre filho e pai com a figura trágica de Édipo. Esse recorte permite a Freud a teorização do inconsciente, centrado no desejo incestuoso do filho pela mãe.

Já a família contemporânea, segundo Roudinesco (2003), por sua vez, constitui-se de maneira diferente, aceitando composições distintas das clássicas. Casais homossexuais, famílias monoparentais, famílias sem filhos, enfim toda uma

gama de possibilidades que trazem e retratam, inevitavelmente mudanças nas relações de poder internas a ela. Bauman, analisando a constituição da família atual, questiona:

“Pergunte-se o que é realmente uma família hoje em dia? O que significa? É claro que há crianças, meus filhos, nossos filhos. Mas, mesmo a paternidade e a maternidade, o núcleo da vida familiar, estão começando a se desintegrar no divórcio (...) Avós e avôs são incluídos e excluídos sem meio de participar da decisão de seus filhos e filhas. Do ponto de vista de seus netos, o significado das avós e dos avôs tem que ser determinado por decisões e escolhas individuais.” (Bauman 2001, p 13).

Ariès (1986) reconstrói o percurso da família moderna de uma estrutura hierarquizada e rígida até a composição nuclear que valorizava a intimidade e se organizava como oposição ao espaço público, revolucionando a afetividade e se estruturando em torno do cuidado infantil. O autor sinaliza ainda para uma perda dos espaços livres fora de casa. A vida pública passa a ser regida pela dura disciplina da fábrica, da escola e dos asilos. Nesse processo rumo à privatização das relações, a responsabilidade pelas crianças torna-se cada vez mais um assunto de família e menos da sociedade ou do Estado.

Lasch (1991) apresenta uma interessante abordagem da família contemporânea onde enfatiza menos o crescimento linear da privacidade e mostra aspectos sutis do processo. Ao contrário de Ariès, o autor considera que a sociedade industrial encontrou maneiras de invadir a esfera privada na figura dos especialistas, do consumo e da publicidade. Com essa interferência externa a própria intimidade acaba sendo prejudicada em movimentos que aparentemente se destinavam à preservá-la.

Embora parta de uma análise da sociedade norte-americana, a leitura de Lasch para esses fenômenos sugere pistas interessantes para pensar as questões relativas às práticas de autoridade. Um aspecto que ele destaca é a cisão entre amor e disciplina. A família busca cada vez mais momentos de afeto, enquanto a imposição de normas e limites passa a ser atribuição da escola, dos especialistas ou mesmo do grupo de

pares. Autoridade e afeto parecem dissociar-se definitivamente nesse contexto. As reivindicações feministas são outro aspecto importante de sua abordagem: a questão é recolocada em termos de organização do trabalho:

“... Em lugar de culpar a família por essa situação deveríamos culpar a organização do trabalho em si. Em lugar de perguntar como as mulheres podem ser liberadas da família, deveríamos perguntar como seria possível reorganizar – humanizar – o trabalho...” (Lasch, 1991, p.17).

Mizahi (2004) recorre à Lasch para entender a dinâmica da família contemporânea em suas relações com os filhos e o trabalho sinalizando para esse rompimento entre as esferas do público e do privado que responsabiliza somente a família pela criança ao mesmo tempo em que atravessa suas práticas pelas imposições do mundo do trabalho. Assim, a chamada “crise da família” fica abstraída das condições concretas que a produzem sendo resultado de um abstrato “esgotamento” da família. (Mizahi, 2004, p.22).

O controle social sobre as práticas, a partir da revolução industrial, estendeu-se da fábrica para a vida doméstica. Os saberes tornaram-se propriedade de alguns, seja na produção que implicava em determinado conhecimento técnico, seja na educação das crianças que passou a contar com a opinião dos médicos, psicólogos, educadores, dentre tantos especialistas no assunto. Para Lasch, tratou-se do estabelecimento do controle sobre a produção e a reprodução. Assim, Lasch, ao contrário de Ariès, enxerga esse modelo de família iniciado com a modernidade como profundamente vulnerável às pressões externas, fato agravado pelos fenômenos do consumo que passaram a ditar a organização do lazer. Para ele, essa mesma família, organizada de uma dada maneira, já trazia em si os germes da crise que a afetaria.

Mizahi mostra como a família e a mulher oscilaram entre uma valorização e desvalorização contraditórias e contínuas. Coube uma maior educação à mulher diante da importância atribuída à função materna e à família, essas mesmas condições promoveram a sua saída para o mercado de trabalho e a necessidade de instituições que suprissem o seu papel. A escola sofreu as consequências desse processo, pois,

como aponta a autora, é vista como homogeneizadora das diferenças culturais e comunitárias trazidas pelas crianças de seus contextos familiares. Para ela, “... *postula-se, portanto a necessidade de aumentar a influência da escola em substituição crescente à do lar, introduzindo-a o mais cedo possível...*” (Mizahi, 2004, p.26).

Conheçamos, enfim, as famílias objeto deste estudo; busquei situar alguns dados relevantes em termos de situação matrimonial, número de irmãos e profissão dos pais. A tabela a seguir traz as profissões declaradas pelos pais no ato de matrícula:

Tabela II – Profissões declaradas pelos pais

Profissão do pai	Nº	Profissão da mãe	Nº
Advogado	3	Administrador de Empresas	4
Analista de Sistemas	1	Advogada	7
Auditor Fiscal	1	Assistente Dept. Pessoal	1
Autônomo	3	Cabelereira	1
Caseiro	1	Comerciante	5
Comerciante	12	Comerciária	1
Dentista	2	Dentista	2
Economiário	1	Designer	1
Economista	1	Do lar	3
Empresário	8	Economista	2
Engenheiro	5	Empregada Doméstica	1
Estudante	1	Empresária	3
Fisioterapeuta	1	Enfermeira	1
Fotógrafo	1	Engenheira	1
Funcionário Público	1	Estudante	8
Gerente	1	Fonoaudióloga	3
Juiz	2	Fisioterapeuta	3

Médico	4	Jornalista	2
Militar	2	Matemática	1
Pastor	1	Médica	5
Produtor	1	Militar	1
Professor	5	Nutricionista	1
Publicitário	1	Pedagoga	1
Técnico de Vôlei	1	Professora	6
Falecido	2	Programadora	1
Não Informada	10	Publicitária	2
		Secretária	2
		Terapeuta Ocupacional	1
		Não Informada	1

Percebe-se no grupo discriminado que a grande maioria das profissões exige formação superior ou refere-se às camadas médias e altas da população.

Quanto à situação matrimonial das famílias dos alunos, a distribuição a seguir demonstra uma predominância dos casais casados, o que talvez possa ser atribuído à baixa faixa etária das crianças envolvidas, ou seja, trata-se de famílias, em sua maioria, ainda não atingidas pelas estatísticas de divórcio da sociedade brasileira como um todo.

Tabela III – Situação matrimonial dos familiares

Situação matrimonial	Nº
Casados	58
Separados/Divorciados	12
Viúvos (as)	2
Total	72

Provavelmente, quanto ao número de irmãos, também se aplique a lógica

utilizada no quadro anterior: por serem famílias constituídas há pouco tempo, boa parte delas permanecia com um único filho à época da pesquisa. Além disso, por serem famílias de alto poder aquisitivo, limitavam a quantidade de filhos num enfoque de planejamento familiar. Foram levantados os seguintes dados:

Tabela IV – Número de irmãos

Número de irmãos	Quantidade de alunos
Nenhum	32
1	28
2	6
3	4
4	2
Total	72

Podemos concluir a partir dessas informações que se tratam de famílias de classe média ou média-alta, em sua maioria compostas por pessoas com formação superior e/ou quantidade relevante de anos de estudo, casais casados e com apenas um filho. Essas informações gerais possibilitam um panorama contextual que permite situar as falas, brincadeiras, ações e relações numa concretude de classe, etnia, gênero, etc.

Diante do exposto, apresento ao leitor famílias jovens, com formação escolar suficiente para garantir empregos ou remuneração relacionados às classes médias altas, em carreiras profissionais ainda em seu início, de uma forma geral investindo em suas formações familiares e com filhos pequenos para criar/educar.

2.2 ESTABELECENDO DIÁLOGOS

Desde o início de sua execução, esta pesquisa esteve vinculada ao projeto de pesquisa “Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura

Contemporânea e a Educação” da PUC/ Rio – Departamento de Educação². Assim, busquei também compreender os significados produzidos por sua forma peculiar de ler o mundo e sua maneira incisiva de falar das coisas, na qual “*falam simultaneamente do que é e do que não é, do que poderia ser, do imaginado...*” (Kramer, 2004, p. 5). Para Qvortrup (2000) entender a infância em termos estruturais só se torna viável como conceito relacional, a partir de uma perspectiva geracional. Uma objeção a isso poderia ser a multiplicidade de infâncias, a partir da variação de classe, país, etnia, gênero. Para o autor, no entanto, as crianças possuem algo em comum: são consideradas legalmente menores, possuem o direito e o dever de ir à escola durante anos; estão sob os cuidados e responsabilidade dos adultos e são cada vez mais institucionalizadas. Diante desses fatos, poderíamos inferir que as crianças pertencem a uma categoria geracional semelhante.

A concepção de infância que norteia essa dissertação é a mesma que orienta a pesquisa institucional: “*A criança não se resume a ser alguém que não é (...). Esta concepção reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e vê as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas.*” (Kramer, 2004, p. 8). Reconhecer a positividade da infância traz a necessidade de escutá-la e entender de que forma concebe as relações que estabelecem entre si e com os adultos que a circundam. Foi esse o trabalho que me propuz aqui no que se refere à autoridade. Alguns aspectos devem ser considerados nessa questão: autoridade enquanto exercício de poder, autoridade enquanto domínio e saber que conferem reconhecimento dos demais e autoridade como autoria e responsabilidade.

Hanna Arendt define autoridade como algo distinto do exercício de um poder pessoal e carismático. Ela se caracterizaria pelo reconhecimento inquestionável, sendo, desta forma, incompatível tanto com a utilização de meio de coerção, tanto com a persuasão, que pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. A autora afirma que uma crise de autoridade no mundo moderno

² Pesquisa coordenada pela Prof^a. Sonia Kramer e apoiada pelo CNPq, inserida na Linha de Pesquisa Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação.

afetou a criação dos filhos e sua educação,

“... onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, como o desamparo da criança, quanto por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros.”
(1991, p.128)

Ao vincular a autoridade às tradições, Arendt admite que ela possa ser confundida com *“alguma forma de poder ou violência”* (p.129), o que deixa de lado um dos seus traços principais: a autoria do processo civilizador e a conservação dos elos da sociabilidade, que traz uma responsabilização pelo mundo, e, por fim, afirma *“... na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.”* (1991, p.239).

Por fim, antes de trazer os dados do campo, é importante explicitar o que está entendido por instituição, adulto e criança. Sobre instituição, considero pertinente a definição de Guirado:

“Será aqui entendida como um conjunto de práticas que se repetem e que, enquanto se repetem, legitimam-se; sendo a legitimação uma espécie de naturalização daquilo que é instituído. Em algum momento da história e para dar conta de certas necessidades e urgências sociais, os homens foram se organizando de determinada forma, e essa forma de organização ou relação vai-se perpetuando; são as instituições. Tendemos a dizer, em meio à reprodução das relações e exatamente porque desconhecemos sua origem, que as relações são assim por natureza; não as consideramos como instituídas.
(Guirado, 1997, p. 34)

Para pensar o os sujeitos adultos vale recorrer a Bakhtin (2002) que em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* trata da idéia que o sujeito se constitui e é

constituído na palavra. Não existem pensamento e linguagem inatos. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra e o material semiótico, produzidos na interação, são elementos determinantes para a organização do pensamento que, posteriormente retorna ao campo social. Em razão dessa sobredeterminação social e histórica, que perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, a significação da palavra somente se dará no acontecimento enunciativo que ultrapassa a significação registrada no dicionário. Assim, a palavra é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, cabendo à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais.

Já a infância enquanto categoria específica precisa ser remetida à sua função social e entendida no conjunto das características que lhe fornecem concretude: classe, gênero, etnia, entre outras. Não há como falar em infância de forma abstrata, pois embora se traduza no tempo inicial da vida de cada um, não há uma homogeneidade totalizadora na forma como é experimentada. Devido a tal característica, podemos tomá-la no plural: infâncias.

Há, segundo Iturra, a cultura dos que mandam, os adultos e a dos que obedecem, as crianças, estas, no entanto, “*organizam grupos de jogos para sair do real que não entendem e para andar dentro de seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é.*” (1997, p.25). Através da relação com os seus pares e do imaginário, as crianças constroem seu modo de relacionar-se com os acontecimentos cotidianos. Essas situações reais, das quais, por vezes, as crianças não têm total compreensão, são experimentadas pelo viés do prazer. Para Iturra: “*A criança vive no mundo do prazer, percebido como fantasia.*” (1997, p.100).

O referencial teórico desta dissertação concebe a infância como categoria social e as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura e são por ela produzida. Há culturas próprias das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. As experiências produzidas socialmente são reelaboradas pelas crianças em suas vivências. Recriando o vivido, elas criam uma cultura infantil, pois como afirmam Pinto e Sarmiento: “*As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é*

fechado – pelo contrário, é (...) extremamente permeável...” (1997, p.22).

Embora os estudos em sociologia sobre as crianças datem do início do século XX, uma série de fatores levaram este objeto para campo de estudo de outros saberes, tais como a medicina e a psicologia e, conseqüentemente, a maneiras específicas de tratá-lo como objeto. Montandon (2001, p.35) aponta o declínio da Escola de Chicago e o avanço das teorias parsonianas como alguns dos fatores que contribuíram para tal.

O nascimento da sociologia da infância está intimamente relacionado á construção da infância como categoria social que pode ser situada com o advento da modernidade. A sociologia da infância vem questionar uma dada concepção que toma a criança como objeto passivo de processos de socialização conduzidos por adultos e/ou instituições que dela se encarregam. Assim, rompe-se simultaneamente com a identificação à negatividade (*in fans*, imaturo, incapaz) e com a versão de um processo unilateral de inculcação de valores, normas e crenças a partir de uma perspectiva adulta da sociedade.

Montandon detectou esta tendência:

“... os pesquisadores que se situam na sociologia da infância desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização.”
(2001, p.36)

Cabe observar que os primeiros elementos para uma sociologia da infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. A questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar uma redefinição deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

Borba (2005, p.12) situou na perspectiva durkheimiana o apagamento da infância que delegava às instituições um papel de protagonistas nas ações de socialização. A considerou que, com a publicação de *L'enfant et la vie familiale sous*

l'Ancien Regime, em 1960, Ariés inaugurou uma nova perspectiva no tratamento da questão: as crianças adquiriram nova visibilidade que as tornou atraentes enquanto objeto de estudo das ciências sociais, já que passaram a ser vistas como produtoras e produtos das sociedades onde se encontravam inseridas.

Muitos sociólogos, especialmente na década de 90 na França analisaram a criança nas relações familiares e escolares a partir dessa nova perspectiva que rompe com a idéia de criança-filha e criança-aluno. Para Borba (2005, p.13): “*Surge a configuração da criança como parceiro e ator na estrutura familiar...*” ao mesmo tempo em que se buscava “... *uma desescolarização da sociologia da educação e a revelação da criança em si mesma e não mais somente como aluna*”. A pesquisa intensiva de várias áreas do saber promoveu o que Borba denominou de “*recomposição disciplinar*”, ou seja, o objeto infância tornou-se ponto de confluência de distintas disciplinas das ciências sociais.

Por outro lado, a noção de “*ofício de criança*” (*metier d'enfant*) elaborada por Kergomard simbolizou para Sirota a emergência da sociologia da infância atual.

“Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico no sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ofício de criança, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação...” (2001, p.14)

De uma maneira geral, os trabalhos desenvolvidos desde então, organizaram-se em torno de quatro eixos temáticos preponderantes: as relações entre gerações, as relações entre os pares, as crianças enquanto categoria estrutural da sociedade e os dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Na tradição da sociologia da infância de língua inglesa, James e Prout (1990, p.8-9) enfatizaram a “*reconstrução da infância*”, as principais proposições são: a infância é uma construção social. Pensada em sua concretude (e não só em sua dimensão estrutural) deve ser associada a outras variáveis como classe, social, etnia ou gênero. Além disso, a cultura de pares e as relações experimentadas aí merecem, por si mesmas, estudos específicos. Ao tomar as crianças como atores sociais é importante reconhecer sua participação na construção da vida social. Em termos metodológicos, a etnografia é rica em possibilidades para pesquisas com e sobre

crianças. E, finalmente, a “dupla hermenêutica”³ das ciências sociais aplica-se à infância como a qualquer outro grupo.

Os trabalhos dos portugueses, especialmente Sarmiento e Pinto são de fundamental importância na distinção entre as dimensões estrutural e concreta que as crianças adquirem na sociedade. Sarmiento resgata a categoria de geração, compreendendo-a em sua dupla dimensão. De um lado envolvendo pessoas contemporâneas que dividiram os mesmos acontecimentos sociais e históricos, compartilhando uma consciência comum e, de outro, aceitando a idéia de geração como uma variável independente, isto é algo permanentemente preenchido e esvaziado dos seus elementos constitutivos concretos: as pessoas de idades próximas. *“A geração é o que permanece, como categoria estrutural...”* (2005, p. 364)

No Brasil, embora não contemos ainda com uma vasta pesquisa ou com muitos trabalhos publicados na área da sociologia da infância, nota-se um crescimento do campo e a aquisição de certo estatuto teórico-metodológico nas duas últimas décadas, conforme observa Quinteiro (2003, p.4). A autora chama atenção para o fato de que embora as pesquisas permitam um reconhecimento das condições concretas das crianças brasileiras, *“... é instigante constatar a vasta produção existente sobre a sociologia escolar e a ausência de estudos sobre a infância como condição social da criança na sociedade em geral...”* (2003, p.5).

Definido o contexto teórico ao qual pretendo unir meus esforços, passemos agora a delimitar alguns aspectos conceituais importantes para a pesquisa. Corsaro parte do conceito de cultura de Geertz para explicitar o que seria a especificidade das culturas infantis: *“Crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos”*.

Para o autor, as culturas infantis seriam então: *“... um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares”*. (Corsaro, 1997, p.95) O autor desenvolve o conceito da *reprodução interpretativa*, substituta da antiga socialização e que confere

³ Conceito de Giddens (1986, p. 45) para se referir à forma como o conhecimento proveniente das ciências sociais é apropriado pelos atores sociais, modificando as suas representações, disposições e práticas (e como, por sua vez, tais modificações precisam ser analisadas)

às crianças uma participação ativa nos processos sociais, através da apropriação e reinterpretação do mundo à sua volta.

Pinto e Sarmiento defendem que a concepção de culturas infantis é decorrência inevitável da consideração das crianças como atores sociais, o que implicaria “*o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.*” (1997, p.20).

A brincadeira é um campo privilegiado para a pesquisa das culturas infantis. Brougère (1997) a considerou o espaço por excelência da reprodução interpretativa definida por Corsaro, identificando seu potencial para a ressignificação. Sugeriu uma noção ainda mais específica: a de cultura lúdica, através da qual as crianças apropriam-se de esquemas que permitem a participação em brincadeiras. Para Sarmiento (2003) a brincadeira é um dos pilares em torno dos quais se estruturam as culturas infantis, observá-la, participar dela, buscar compreender sua lógica interna, identificar os espaços-tempos onde ocorre pode ser uma maneira privilegiada de compreender de que forma as relações de poder e hierarquia são vividas pelas crianças, pois de acordo com Kramer: “*Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. (...) A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.*” (2006, p.15).

A psicanálise também pode contribuir para a análise dos fenômenos relativos à autoridade que me propuz a abordar. Ibrahim (2006) propõe uma caracterização da família contemporânea a partir de três marcos: Como primeiro marco, estaria a maneira como os filhos passaram a ser concebidos a partir da introdução na sociedade dos mecanismos contraceptivos, isto é, ter filhos passou a ser uma opção, uma responsabilidade do casal, ao invés de um evento da ordem do aleatório. O segundo marco, por sua vez seria a transformação da relação dos atores sociais com a sexualidade que deixou de ser marcada pela concepção e transformou-se em busca de prazer. Há uma introdução na sociedade de um “*imperativo do prazer*” que se estendeu para além da sexualidade, contaminando outras áreas como a da relação

entre educadores e educandos. A prevalência do prazer sobre a responsabilidade produziu a “*educação analgésica*” que parte da fantasia de que é possível educar um sujeito humano, preservando-o de qualquer sofrimento ou dor. Como efeito colateral deste fenômeno, teríamos o alargamento do prazer em detrimento da educação das crianças. Por fim, o terceiro marco refere-se à maneira como os filhos passaram a ser educados: durante um longo processo houve a passagem dos “*filhos produtores*” aos “*filhos consumidores*”. O início desta passagem pode ser verificado ainda na Idade Média, como bem apresentou Ariès, no seu já clássico livro “A História Social da Criança e da Família” A sociedade introduziu, então, uma nova estética da segurança e vigilância, características de uma “*blindagem emocional*”.

O século XX, especialmente em sua segunda metade, trouxe uma perplexidade dos pais manifestada em dúvidas sobre os valores (o que é certo e o que é errado) e sobre a realidade ao seu redor. Os educadores e especialistas transformaram-se em detentores de um saber inacessível aos pais que se caracterizaram como provedores, abrindo mão - com as intenções mais amorosas - de sua função essencial de colocar os filhos em contato com o real, acreditando, fantasiosamente poder protegê-los dos sofrimentos. Onde o real foi barrado, emergiu o virtual; desenvolveu-se uma geração de filhos do imediatismo da satisfação, órfãos do passado e do futuro. O fim da tradição marcou um novo modo de configuração subjetiva. Os sujeitos do século XXI, concebidos no século XX, clamam por contenção e por proximidade com o real.

A “dupla doutrina” beneditina, milenar orientação para educação já pregava o “ensino pela palavra conjugado ao ensino pela vida”, ou seja, através do exemplo, do modelo, das ações. O ensino pela palavra não bastava, uma vez que a produção de valores éticos e morais seria resultado do contato do sujeito com o real. Assim, quanto mais cedo submetidos a este confronto, mais preparados ficariam os “*filhotes humanos*” para sua inserção na sociedade. Daí, Ibrahim conclui que a lógica dos pais está desconectada da realidade pois acaba por produzir “*filhotes incapazes*”.

Essa foi então a grande transformação dos pais: de pais educadores, passaram a pais provedores, profundamente preocupados em oferecer aos seus filhos instrumentos acadêmicos para o sucesso. Evidentemente, essa constatação refere-se a

um segmento da população, onde esta conduta pode ser verificada como um comportamento freqüente: as camadas médias e altas da sociedade. A equação que rege esta lógica parte de uma fantasia assim expressa: prover = preparar = produzir autonomia. A psicanálise fornece ainda outros elementos para pensarmos esta questão. Prover é função materna, seja ela exercida por pessoa de qualquer gênero, porém, para uma satisfatória constituição subjetiva a função paterna se faz essencial, é a ela que compete a aproximação do sujeito ao real.

Ainda em termos históricos, algumas características merecem ser destacadas neste processo: a humanidade horrorizada com a barbárie vivida na segunda guerra mundial buscou elementos que garantissem o estado de direito. A sociedade viveu, então, uma propagação de ideais expressos nos direitos humanos, direitos das crianças, direitos do consumidor. A garantia dos direitos, inegavelmente um avanço social, trouxe, entretanto um efeito colateral de graves repercussões sociais. Passamos a viver numa sociedade onde há a prevalência do direito sobre o dever.

A assimetria entre direitos que são legítimos - não há dúvida - e deveres, coloca para nossa sociedade uma questão relevante: como se configura a cidadania neste contexto? Fundamentalmente seu ensino compete ao universo familiar e sua aprendizagem é decorrente de um equilíbrio entre direitos e deveres. Hoje, observamos um conflito na conciliação desta função da família com o dever superegóico, tirânico de promoção de felicidade dos filhos. O início do século XXI assiste ao imperativo categórico que acomete os pais que se vêem obrigados a promover a felicidade dos filhos a qualquer preço.

Esse contexto traz conseqüências também para a escola. Sem dúvida cabe a ela o exercício das funções materna (acolher o desejo) e paterna (conter esse mesmo desejo). Como fazê-lo numa situação de inexistência de futuro, de descartabilidade, de não durabilidade? O ato de educar requer um olhar clínico, num sentido amplo do termo, há que se identificar o sujeito diante de si, diagnosticar como se encontra, dedicar-lhe tempo e atenção e, nesse sentido, envolve necessariamente duas esferas; a do público e a do privado. À família compete a ação individualizada, que coloca o sujeito no centro de seus esforços. O papel da escola é voltado para o coletivo, deve representar uma das primeiras entradas do sujeito na realidade social, na coletividade.

Porém hoje o que verificamos é uma tentativa da família em “*terceirizar*” sua ação (Ibrahim, 2006). Evidentemente essa atitude provoca reações na escola que recusa-se a exercer um papel para o qual não está autorizada. Essa tensão manifesta-se numa ambivalência dos pais em relação à escola que produz ataques que terminam por enfraquecer a autoridade dos professores.

Podemos pensar aqui numa dificuldade dos pais em articular as demandas contraditórias do princípio do prazer e do princípio da realidade. Também eles sofrem ao renunciar a prazeres imediatos em nome de um prazer maior. Também os pais não conseguem avançar no futuro a partir do passado, almejam a mesma satisfação de desejos e buscam a mesma liberdade que apregoam para seus filhos e, com isso, paradoxalmente provocam um efeito contrário. Encontramos na sociedade, então uma ampliação das faixas etárias. Vivemos hoje uma infância que se estende do nascimento aos vinte anos – não é incomum os pais referirem-se às crianças, quando estão falando de rapazes e moças com mais de dezoito anos; uma adolescência que se prolonga até por volta dos trinta anos, isso quando não se cronifica numa adolescência permanente.

Se pensarmos na culpa como um elemento capaz de deter esse processo, ela já não atua no sentido de levar os pais a reformularem suas ações, pois encontra-se apaziguada pelo esforço – real e constante – de provimento das necessidades e desejos dos filhos. Essa é a lógica do funcionamento psíquico dessa família contemporânea, uma lógica da segurança, da vigilância, da monitoração. Esta lógica produz suas aberrações na construção de um modelo de subjetividades que jamais consegue se configurar como produtores. Os pais provedores são condição necessária, mas não suficiente para a criação de filhos, eles precisam ser introduzidos no real. Não se pode negar que a responsabilidade da família é intransferível.

Os profissionais da educação passaram a suportar uma demanda avassaladora das famílias que produz uma função especular. Tornam-se reféns da fantasia enganosa de que acolher e atender a demanda significaria a mesma coisa. É fundamental estabelecer essa distinção; acolher significa entender, amparar, ter empatia, mas não implica em concordância ou atendimento da demanda. Se, diante da grave omissão dos pais, a escola ingenuamente atende às suas demandas, ela alimenta

a fantasia inconsciente que regula a família contemporânea, compromete-se com uma função que não tem como dar conta, aceita a transferência daquilo que é intransferível que é a instituição da contenção a partir do amor, combinação necessária para engendrar uma subjetividade saudável.

Diante do clamor dos pais por liberdade, por se desobrigarem da tutela de seus filhos, e do desejo dos educadores de atender a esta demanda compete aos pesquisadores produzirem reflexão sobre esses fenômenos, rerepresentando o real às famílias e às escolas devolvendo a cada grupo o que nunca perderam, sua parcela efetiva de responsabilidade na constituição subjetiva de nossas crianças.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.3.1 Compartilhando um novo paradigma para as ciências humanas

A discussão sobre a metodologia adequada às ciências humanas não é nova. Jobim e Souza (2001, p.20) aponta que a gênese desse campo do saber esteve profundamente vinculada ao pensamento filosófico.

Se inicialmente subordinados à Filosofia e a um raciocínio matemático, a partir de Darwin, os fatos humanos passaram a ser interpretados num modelo biológico. Especialmente durante o século XIX, as ciências humanas buscaram firmar-se dentro de uma matriz de cientificidade, inicialmente fundada num paradigma consagrado às ciências naturais. Os objetivos centrais eram a neutralidade e a objetividade. Ao se desprenderem das ciências naturais, entretanto, não conseguiram constituir-se como um corpo teórico autônomo e perderam a unidade do estudo do ser humano, fragmentado em “pedaços” objetivados pelos saberes recortados. Por outro lado, ao transformarem o homem em objeto, as ciências humanas desenvolveram um sentido da sua aplicabilidade convertida em finalidade da execução. Caberia ao conhecimento controlar, prever e estudar os efeitos das ações.

Essa desumanização do sujeito objetificado acabou por abolir a distinção entre as pessoas e as coisas produzindo:

“... um determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio a partir de uma visão fragmentada e mecanicista. Cindindo a realidade em espaços hierarquicamente valorizados (...) se apóiam em uma concepção que perde de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural...” (Jobim e Souza 2001, p.20)

Kramer (2003, p. 21) mostra o rompimento com o modelo emprestado das ciências naturais, pois o conhecimento sobre o homem transgride o critério de validade universal como ponto de partida para a objetividade, questionando simultaneamente os conceitos de homem e de ciência. A reinserção da dimensão histórica se constitui na possibilidade de busca da identidade própria às ciências humanas, já que *“a ausência de historicidade é que gera, não só a busca da objetividade, mas também a pretensão de neutralidade, em direção a um suposto modelo científico.”* (Kramer, 2003, p.22)

Diante da impossibilidade de se construírem com base nos modelos naturais, como entender as ciências sociais e humanas? Como ciências? Como práticas? Como discursos? E mais, como articular a tensão permanente que as atravessa entre o que nelas há de subjetivo e de social? Apoiada em Japiassu (1988), Kramer propõe: *“... as ciências humanas não estão condenadas a oscilar entre o modelo positivista explicativo e o interpretativo compreensivo. Mas, por onde passa esse rompimento? Pela linguagem!”* (2003, p. 23).

Perceber que o seu objeto é um sujeito que fala, obriga as ciências humanas a reconhecê-lo como autor das transformações sociais, produto e produtor de cultura. A linguagem adquire uma centralidade pelo seu papel constituinte das subjetividades e da própria realidade.

Tomar a linguagem como centro das ciências humanas aparece como opção metodológica capaz de restituir o sentido do pensamento teórico desses saberes. Freitas (2003b, p.26) sugere que Bakhtin inaugura um novo paradigma para as ciências humanas sobrepondo-se aos modelos explicativos anteriormente dominantes.

Faraco (2003), embora considere que a produção do Círculo de Bakhtin, não permita a dedução de um método científico, concorda que ela fornece diretrizes para

uma ampliação de um entendimento mais amplo. O autor defende que as categorias bakhtinianas não seriam definidas com suficiente: “... *objetividade calculável (...)* em outros termos, a *inescapável calculabilidade científica exige o esquecimento da questão do ser*” (2003, p.40).

Na verdade, Faraco não parece discordar das possibilidades dos conceitos serem aproveitados numa hermenêutica das ciências humanas, um “... *fazer filosófico mais conceitual e interpretativo*” (p.40), alinhando-se, como ele próprio afirma, ao pensamento de Amorim (2001), Brait (1996) e Jobim e Souza (1994 e 2000), entretanto, devemos respeitar as suas ressalvas, de que para um determinado entendimento de ciência, não há como tomar Bakhtin como propositor de um método. Estabelece, então, uma distinção entre os objetos de estudo:

“... *as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. Esta (...)* implica uma só consciência, um só sujeito; aquela, duas consciências, dois sujeitos. Enquanto a explicação aponta para o necessário, (...) a compreensão aponta o possível, porque é uma operação sobre o significado (...) nas ciências humanas a exatidão consiste na capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos...” (Faraco, 2003, p.43).

2.3.2 O Círculo de Bakhtin e suas possibilidades de análise para além do lingüístico

Se concordarmos que a produção teórica do círculo de Bakhtin permite a construção de um paradigma específico para as ciências humanas, verificamos que ele se elabora a partir de um referencial teórico que traz implicações para a prática e para as construções conceituais através das quais ela será entendida.

Na apresentação do livro sobre ciências humanas e pesquisa, Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003) mostram que o pensamento do Círculo permite “... *conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de uma outra maneira.*” Assim, partem de Bakhtin para “... *analisar a diversidade e a*

complexidade da experiência do homem contemporâneo num mundo em permanente transformação.” (p.7-8). A perspectiva teórico-metodológica adotada apóia-se na abordagem sócio-histórica e na teoria crítica da cultura. Para Bakhtin, o psiquismo é entendido como um “*entrelugar*” (Freitas, 2003b, p.26) onde se cruzam as esferas do sujeito e do grupo, o organismo e o mundo externo. A mediação entre essas esferas é feita através dos signos, pela linguagem. A visão do sujeito numa perspectiva sócio-histórica permite transcender as ordem do biológico e da abstração, direcionando-se ao homem que sintetiza o conjunto das relações sociais e as constrói. Torna-se possível tomar a intersubjetividade como o objeto desse enfoque, permitindo que o sujeito seja visto por um olhar múltiplo, dirigido a partir de campos distintos do saber.

Pesquisar, partindo desses pressupostos, assume uma configuração específica: será a análise dos textos produzidos nos encontros dos sujeitos falantes. Amorim (2004, p.187) define o que tomamos como texto: “... *conjunto coerente de signos ou matéria significativa. Tudo o que significa é objeto das ciências humanas...*”. O campo de pesquisa torna-se uma “... *esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento...*” (Freitas, 2003b, p.32).

O papel do pesquisador, assim, está estreitamente vinculado à sua inserção no campo. Isso se dá através da sua penetração na realidade estudada, levando consigo o que o caracteriza como um sujeito concreto que dialoga com o seu mundo. Amorim sistematiza o que Bakhtin define como o trabalho de pesquisa em ciências humanas: “... *reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; formulação de leis explicativas do texto; interpretação do sentido do texto.*” (2004, p.189).

A produção de saber é sempre provisória, tal como um instantâneo capturado no intervalo entre duas enunciações: “*Bakhtin propõe uma progressão dialógica que parte do texto e daquilo que existe atrás – os contextos passados - e chega até a frente – a presunção e o começo do contexto futuro.*” E conclui:

“Não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado. Isto confere

às ciências humanas um caráter provisório e plural que deverá se confrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal.” (Amorim, 2004, p. 193).

Os conceitos de Bakhtin como alteridade, dialogismo/polissemia, excedente de visão/exotopia e sua articulação entre ética, estética e conhecimento contribuem numa dupla dimensão: de um lado como autor de conceitos teóricos pertinentes à análise das questões mobilizadoras das ciências humanas, de outro, como fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa. A pesquisa qualitativa que se orienta por essa perspectiva toma como fonte de dados “... o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. (...)” e “... caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se (...) da descrição que deve ser complementada pela explicação...” (Freitas, 2003b, p. 27–28)

A importância da exotopia é ainda maior, fundamental, quando a pesquisa em educação é conduzida por profissionais que atuam em seu próprio campo de trabalho. Concordo com Amorim (2003, p.77) quando afirma que a voz do autor não está onde se espera encontrá-la e, ao mesmo tempo, está em todo lugar. A escrita é a possibilidade de deslocamento de um lugar de personagem, mesmo que seja a de narrador. O lugar de autoria permite o deslocamento da situação de campo para a situação de escrita que: “... configura uma nova cena enunciativa onde o que muda fundamentalmente é a relação com todos os outros que atravessam o caminho de um pesquisador em Ciências Humanas e Sociais.” (Amorim, 2003a, p.77).

A separação das vozes do locutor e do autor é a possibilidade da execução do trabalho de análise, de se perceber que nem tudo “... a dizer está dito no enunciado...” (Amorim, 2002, p.11). Efetivamente, ao se estranhar o familiar, é possível extrair dele elementos de diferença. A autora (2004, p.28) fala da relação que o pesquisador estabelece com o seu outro, que “... é de uma diferença no interior de uma igualdade”. Se estranhar o que é familiar significa tomar-me, a mim mesma também como um outro, estranho, que preciso conhecer, é importante assumir a separação dessas vozes e ainda o reconhecimento de que algo do real vai cair, necessariamente no lugar do diferendo, tal como o define Amorim: “... é tudo o que

resta e que não pode ser expresso (...) aquilo que da alteridade está em conflito com a própria pesquisa e que permaneceria em silêncio até que uma nova possibilidade de expressão se construa.” (2004, p. 64).

E, abordando o texto de Hans Staden, conclui: “... *passado o susto, é possível deslocar o lugar enunciativo, fazer generalizações e objetivar o relato.*” (Amorim, 2004, p. 33).

2.3.3 Como foi conduzida a pesquisa

Nesta dissertação, os dados foram recolhidos através de observações durante o período de março a novembro de 2006. As crianças foram observadas em atividades livres e dirigidas Além de observações livres foram feitas conversas informais com as crianças e professoras, algumas gravadas. A partir de um determinado momento, percebi que, acompanhando as atividades das crianças em interação com as professoras, acabava por ter uma visão privilegiada da maneira como as práticas de autoridade se apresentavam nessa relação, enquanto apenas vislumbrava as mesmas nas relações entre pais e filhos. Optei por focalizar, a partir daí, momentos de brincadeiras livres e dessa forma dirigir toda a minha atenção para o que as próprias crianças diziam ou faziam. Não percebi o quanto também continuei observando e registrando as interações com os pais, o que ficará explícito quando o campo for trazido. As informações relativas às famílias foram obtidas junto ao sistema pedagógico do colégio e complementadas por conversas com essa finalidade.

Os dados foram registrados de forma densa, numa perspectiva etnográfica, buscando que o campo revelasse as categorias de análise que se destacavam. Ainda assim, é importante registrar que esse trabalho não se constitui numa etnografia. O diário de campo forneceu informações que serão analisadas no próximo capítulo onde busco relacionar as expressões das crianças e relacioná-las aos aspectos teóricos tratados nessa dissertação.

A rapidez com que encerro esse item se justifica pela entrada em cena daquilo que efetivamente interessa: o campo e suas peculiaridades que serão tratados no próximo capítulo.