

Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas

organização

Julio Groppa Aquino

JULIO GROPPA AQUINO
(ORGANIZADOR)

FOUCAULT, ARQUIVO, EDUCAÇÃO:
DEZ PESQUISAS

DOI: 10.11606/9786587047072

· FEUSP

SÃO PAULO

2020

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil
(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br
<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

F762 Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas. / Julio Groppa Aquino (Organizador). São Paulo: FEUSP, 2020.
353 p.

Vários autores
ISBN: 978-65-87047-07-2 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047072

1. Pesquisa educacional. 2. Foucault. 3. Arquivo. I. Aquino, Julio Groppa (org.). II. Título.

CDD 22^a ed. 194

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – Julio Groppa Aquino.....	3
EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE MODULAÇÕES DO PODER PASTORAL NO GOVERNO DA CONDUTA – Cláudia Calixto	7
CORPOS EDUCÁVEIS, GESTOS SAUDÁVEIS: MEDICINA, PEDAGOGIA E BIOPOLÍTICA NA MODERNIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA – Marcelo Rito	40
DE PÂNTANO DE ÁGUAS PODRES A PARQUE IBIRAPUERA: SOBRE A PEDAGOGIZAÇÃO DE ESPAÇOS E SUAS TECNOLOGIAS DE GOVERNO – Ana Paula Nunes Chaves	72
UMA BIBLIOTECA E UM JORNAL: JOGOS DE VERIDICÇÃO EM UMA NOVA ORDEM SOCIAL NO BRASIL DO INÍCIO DO SÉCULO XIX – Gisela Maria do Val	102
DA EDUCABILIDADE À EDUCACIONALIZAÇÃO DO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA – Elisa Vieira	135
DO GOVERNO PELA INFÂNCIA: O TEATRO INFANTIL E O APRIMORAMENTO DO INDIVÍDUO – Sidmar Silveira Gomes	169
AS PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS COMO PACIFICAÇÃO SOCIAL: A VIOLÊNCIA PREVENTIVA À LUZ DA NOÇÃO DE SEGURANÇA – Fábio Zanoni	203
O ENCONTRO ARTE-MUSEU-EDUCAÇÃO NO JOGO ENTRE LIBERDADE E GOVERNAMENTO – Adriana Pedrassa Prates	232
O INTELLECTUAL COMO PROFESSOR: ACERCA DO EXCESSO DISCURSIVO DA EXPERTISE SOCIAL – Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira	267
O PASTORADO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO NO CAMPO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS – Kelly Sabino	304
OPERAÇÃO ARQUIVO: PESQUISAR EM EDUCAÇÃO COM FOUCAULT – Julio Groppa Aquino	337

APRESENTAÇÃO

Julio Groppa Aquino

O trabalho que ora se apresenta é resultado de parte das atividades investigativas levadas a cabo nos últimos anos pelo grupo de pesquisa sob minha responsabilidade alocado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trata-se, mais especificamente, da reunião de dez relatos de pesquisa derivados de nove doutorados e de um pós-doutorado, os quais, por meio de um *approach* arquivístico em estreito diálogo com a teorização foucaultiana, se defrontaram com um conjunto abrangente de problemáticas educacionais contemporâneas. Soma-se um texto de minha autoria, a título de posfácio, em que são retomados os contornos gerais da perspectiva teórico-metodológica circunstanciada na noção de arquivo.

De pronto, devo mencionar a responsabilidade pela revisão dos textos, por Elisa Vieira, bem como pela idealização da capa da publicação, por Kelly Sabino. Agradeço muitíssimo o trabalho exímio de ambas.

A organização da coletânea deu-se de modo a dar a ver alguns movimentos comuns das pesquisas. Nesse diapasão, todos os textos iniciam-se com a composição de um cenário-problema, seguido de um atravessamento teórico que se julgou apropriado para a empreitada. A partir daí, toma lugar o trato propriamente analítico das fontes empíricas eleitas, com o fito de expor a lida concreta com o arquivo em tela, resguardados o limite físico do próprio texto. Seguem-se, então, os apontamentos finais, os quais consistem na revisitação sumária da tematização disparadora do trabalho, com vistas, quiçá, a uma torcedura da visão primeira sobre a tematização lá disposta.

Em seu conjunto, o livro é composto por diferentes investidas analíticas sobre o presente educacional, tendo como eixo comum a interpelação de determinados clamores pedagogizantes em voga, tomados como crivos veridictivos moduladores da experiência contemporânea, os quais decerto ultrapassam as práticas escolares *stricto sensu*, embora não as dispensem. Ao contrário, erige-se aí uma espécie de dobradura fática, constituída por um intenso trânsito cruzado de vetores discursivos endógenos e exógenos entre as práticas

sociais e o ideário pedagógico. O resultado é uma espécie de dilatação saturante do discurso educacional jamais antes vista.

Como afirmei em outro momento (AQUINO, 2015, p. 122), os esforços investigativos que venho entabulando junto ao referido grupo de pesquisa voltam-se à

[...] análise da inter-relação entre a governamentalidade contemporânea e determinados imperativos pedagógicos em curso em diferentes domínios sociais. Mais especificamente, objetiva-se estimar os deslocamentos de algumas práticas – que, historicamente, não se confundiam com o âmbito pedagógico – como modalidades de condução das condutas de caráter marcadamente instrucional, a balizar as relações que os protagonistas de tais práticas estabelecem com os cidadãos e, no limite, que estes estabelecem entre si.

Mesmo tendo em mente que o trabalho com o arquivo – na perspectiva aqui ensejada – jamais se replica, isto é, que não há uma homologia metodológica nem possível nem desejável nesse quadrante, a tarefa dos/as participantes do livro foi a de reconstruir os caminhos procedimentais específicos que cada um dos estudos foi, *pari passu*, capaz de estabelecer. Daí a multiplicidade como predicado dos textos aqui reunidos, o que inclui desde as marcas de estilo até os matizes argumentativos – como se o jogo do pensamento recomeçasse distintamente a cada vez; sem chance de duplicação, portanto.

A multiplicidade também comparece na área de formação original dos/as autores/as: história, geografia, filosofia, pedagogia, psicologia, artes visuais e cênicas. Um mosaico de campos heterogêneos articulados em torno de problemas fora de sua jurisdição original; e isso não apenas por se tratar do âmbito educacional, mas também pelo inapelável ensejo contradisciplinar próprio ao gesto foucaultiano.

A disposição dos textos, no presente livro, obedece à ordem cronológica de finalização dos respectivos trabalhos que os embasam, estendendo-se desde o estudo de Cláudia Ribeiro Calixto defendido em 2013, intitulado *Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do XIX)*, até aquele a cargo de Kelly Sabino, em vias de encerramento no presente momento.

De 2015 provêm a tese de Marcelo Rito, *Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável*, e a de Ana Paula Nunes Chaves, sob o título *Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP*.

Em 2016, por sua vez, foram concluídos o trabalho de Gisela Maria do Val, intitulado *Uma biblioteca, um terremoto, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX*, e o de Elisa Vieira: *A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica*.

A tese *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*, de Sidmar Silveira Gomes, foi defendida em 2018. Também naquele ano foi concluída e apresentada à Fapesp, a investigação de pós-doutorado de autoria de Fábio Zanoni, intitulada *Um espectador em vias de cinema: uma genealogia do sujeito das imagens*, a qual foi publicada em livro no ano seguinte, com o mesmo título (ZANONI, 2019).

Em 2019, foi a vez de *Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica*, a cargo de Adriana Pedrassa Prates, e de *Michel Foucault e o papel público dos intelectuais: a prática crítica como formação de si e dos outros*, por Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira.

No intuito de levar a público o saldo das investigações realizadas pelo grupo, alguns dos trabalhos acima ganharam a forma de artigos, recobrando a argumentação das respectivas teses como um todo ou de partes delas, ao passo que os estudos mais recentes estão prestes a fazê-lo. Trata-se das seguintes publicações: Calixto e Aquino (2015); Chaves e Aquino (2016); Vieira e Aquino (2016); Rito e Aquino (2017a, 2017b); Chaves e Aquino (2018); Val e Aquino (2019); Gomes e Aquino (2019).

Devo, por fim, expressar meus mais vívidos agradecimentos a cada um/a dos/as envolvidos/as na iniciativa desta publicação. Após tantos anos de convívio, torna-se impraticável estabelecer as fronteiras entre a amizade intelectual – a qual nutro por todos/as, sem exceção – e o bem-querer extremado que, em igual medida, me toma quando neles/as penso. São eles/as não apenas os/as artífices do que aqui se efetuou, mas, antes, seus fiéis depositários. Oxalá o levem adiante como algo que, no entanto, neles/as não se esgote. Ao contrário, que, por meio deles/as, viceje e viceje.

Referências

AQUINO, J. G. A educabilidade como nexos da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 43, p. 121-132, 2015.

CALIXTO, C. R.; AQUINO, J. G. O empreendedorismo e a racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, p. 434-444, 2015.

CHAVES, A. P. N.; AQUINO, J. G. Rastros de uma heterotopia urbana: o caso do Parque Ibirapuera, SP. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, p. 802-819, 2016.

CHAVES, A. P. N.; AQUINO, J. G. Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo. **Em aberto**, Brasília, v. 31, p. 63, 2018.

GOMES, S. S.; AQUINO, J. G. Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, p. 1-26, 2019.

RITO, M.; AQUINO, J. G. Biopolítica e escola moderna: apontamentos para um debate. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 4, p. 127-144, 2017a.

RITO, M.; AQUINO, J. G. Do encontro da saúde com a educação: o escolanovismo e seus desdobramentos em debate. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, p. 163-173, 2017b.

VAL, G. M.; AQUINO, J. G. O grande terremoto de Lisboa e a irrupção de uma nova ordem socioeducativa. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 23, p. 1-34, 2019.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, p. 769-791, 2016.

ZANONI, F. **Um espectador em vias de cinema**: uma genealogia do sujeito das imagens. São Paulo: Intermeios, 2019.

EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE MODULAÇÕES DO PODER PASTORAL NO GOVERNO DA CONDUTA

Cláudia Ribeiro Calixto

O tempo em que vivemos é reportado, mormente, como o da velocidade e de transformações incessantes, pela efemeridade das formas, das relações, das identidades (LIPOVETSKY, 2007, 2009; BAUMAN, 2005; BAUMAN; MAY 2010; CHIAVENATO, 2009; CORTELLA, 2008; LAZZARATO, 2005). Segundo Zygmunt Bauman, a sociedade contemporânea caracteriza-se pela fluidez. O sociólogo polonês recupera de Ralph Emerson a metáfora do gelo fino para dizer de um regime de tempo vigorando no presente: “Quando se patina em gelo fino, a salvação está na rapidez. Quem quiser se salvar deve se locomover com a velocidade necessária para não correr o risco de forçar demais a resistência de um ponto qualquer” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 45). Para ele, “no mundo volátil da modernidade líquida [...], andar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que andar, e surfar é ainda melhor que correr. Melhor surfista é o que desliza com leveza e agilidade” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 45-46).

Em meados dos anos 1970, Alvin Tofler, autor do *best seller A terceira onda*, elaborou um relatório à AT&T, empresa estadunidense de comunicações, em que apontava uma mudança no ritmo das transformações da sociedade que então denominou *superindustrial*:

[...] o ritmo tornou-se muito mais acelerado e de proporções maiores. E as reorganizações sucessivas não se limitam a ocorrer com mais frequência. Também são mais profundas. Na verdade, estamos testemunhando a mais rápida, complexa e ampla reestruturação empresarial da história moderna. (TOFLER, 1985, p. 15).

No relatório, Tofler (1985, p. 39) afirma que o “superindustrialismo se baseará em tecnologia mais avançada, em estilos de organização radicalmente diferentes, em novos tipos de relacionamentos interpessoais, em novos valores sexuais e em novas maneiras de vivenciar a realidade”. O analista norte-americano apontava haver uma tendência crescente à despadronização e à alteração no comportamento dos consumidores, indicando o que seria uma forte pressão para a individualização: “Essa tentativa de criar uma tecnologia pessoal deriva do mesmo impulso que leva os jovens a comprarem um jeans azuis e depois

os desbotarem artificialmente ou acrescentarem remendos” (TOFLER, 1985, p. 74). Tal tendência à individualização estaria também posta para a educação.

Ainda no relatório, ao desenhar as perspectivas das transformações do mundo no crepúsculo do final do século XX, Tofler destacava a inovação como uma questão posta às organizações, para o que propôs um índice de novidade: “[...] não é apenas uma questão de produtos ou mesmo tecnologias. É também uma questão de pessoas, e cada companhia, independente de seu tamanho, deve enfrentar o problema da ‘novidade’” (TOFLER, 1985, p. 83).

Idalberto Chiavenato, um dos autores mais referenciados nas produções sobre administração de empresas, posiciona uma percepção correlata acerca da atualidade:

A sociedade em que vivemos ganhou forte impulso a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com o gradativo aumento da comunicação entre os povos, o desenvolvimento e difusão de novas tecnologias, uma formidável ampliação de mercados e, principalmente, com a mudança da base econômica. Uma sociedade não mais baseada apenas na produção agrícola e na indústria, mas na produção da informação, serviços, educação e entretenimento. Uma verdadeira sociedade pós-industrial decorrente de um conjunto de situações provocadas pelo advento da indústria, como o gradativo aumento da vida média da população, o intenso desenvolvimento tecnológico, a difusão da educação e escolarização e a difusão da mídia e das comunicações. (CHIAVENATO, 2009, p. 221).

Tal narrativa acerca das transformações radicais nos modos de produzir e consumir, de se relacionar, de se comunicar etc., a partir do último quartel do século XX, vem acompanhada de um discurso de crise no emprego e de acirramento da competitividade (entre nações, empresas e indivíduos), ambos considerados fenômenos inexoráveis ao processo de globalização (MACEDO; BARTOLOMÉ, 2001). Tal acontecimento adquire uma textualidade específica a partir da década de 1980, envolto pelos acontecimentos econômicos, políticos e culturais daquela década: queda do Muro de Berlim; abertura econômica da China; ascensão das políticas neoliberais encabeçadas, em especial, pelos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra; dissolução da URSS; arrefecimento da Guerra Fria, entre outros (HOBSBAWN, 1995).

Nesse campo de percepções e dizeres acerca do mundo e do tempo, ganha espessura o discurso do empreendedorismo, o qual assumiu acentuada profusão no início século XXI (MARCOVITCH, 2009). Tal discurso vaza por entre e para além das fronteiras geográficas, disciplinares e ideológicas, bem como dos

campos identitários ou sociais. Vaza também por entre domínios de ocupação vital, tais como educação, saúde, trabalho, religião e outros.

Vejamos a seguir alguns cenários que dão a ver o discurso do empreendedorismo em seu encontro com o discurso pedagógico no presente.

Em um episódio do documentário *Escolas Sírias*, produzido pela rede britânica de televisão BBC (SYRIAN, 2011) e filmado na pré-Primavera Árabe em Damasco, uma das mais antigas cidades do mundo, a primeira-dama da Síria proferiu uma palestra sobre empreendedorismo para estudantes de uma escola de meninas, as quais desenvolviam projetos empreendedores. Ao fundo da sala vê-se a foto de Bashar Al-Assad.

Antes, em abril do ano de 2009, no Fórum Econômico Mundial de Davos, é publicado o relatório para uma educação global: *Educando a próxima geração de empreendedores – Liberando capacidades empreendedoras para enfrentar os desafios globais para o século XXI*. No documento, defende-se:

Empreendedorismo e educação são duas oportunidades extraordinárias que precisam ser alavancadas e interconectadas se quisermos o desenvolvimento do capital humano requisitos que são ambas para a construção das sociedades do futuro. Empreendedorismo é o combustível a alimentar a inovação, a geração de empregos e o desenvolvimento econômico. (SCHWAB, 2009, p. 6, tradução nossa).

Na Rocinha, comunidade carioca, desenrola-se o projeto a cargo do grupo Itaú Unibanco intitulado *Visão de Sucesso: empreendedorismo do alto impacto na base da pirâmide – gerando lucro e criando impacto social*. No material publicado no site do banco, vê-se registrado o seguinte: “Embora tenha MENOS RENDA, essa parcela da população tem uma enorme demanda por produtos e serviços que possam melhorar suas vidas” (BID; ITAÚ; ENDEAVOR BRASIL, s.d.). Ali também se indica como seu objetivo: “incluir pessoas de baixa renda e marginalizadas na cadeia produtiva do negócio – como sócios, fornecedores, distribuidores, empregados etc.” (BID; ITAÚ; ENDEAVOR BRASIL, s.d.).

Em julho de 2009, na cidade de Massachusetts (EUA), Cameron Herold proferiu uma palestra sob o título *Vamos educar as crianças a serem empreendedoras*, na plataforma TEDxEdmoton. Publicado no YouTube, o vídeo da palestra, que tem duração de poucos mais de 19 minutos, teve até o momento quase 2 milhões de visualizações. Na palestra, o consultor de empresas, autor de *best sellers* nos Estados Unidos da América e em outros países, afirma:

Estamos perdendo a oportunidade de encontrar essas crianças que têm características empreendedoras, treiná-las e mostrar-lhes que ser empreendedor é uma coisa legal. Crianças, quando crescemos, temos sonhos, paixões e visões. E, de alguma forma, temos isso esmagado. [...] Infelizmente, as escolas estão treinando [as pessoas] para serem advogados. Precisamos procurar e encontrar essas crianças que têm características empreendedoras. (HEROLD, 2009, n.p.).

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publicaram o Parecer CNE/CEB nº 13/2010 (BRASIL, 2010). O documento aponta haver a necessidade da inclusão do empreendedorismo como disciplina no currículo escolar, estabelecendo-se um vínculo entre educação e desenvolvimento social e econômico do País. Dispõe esse texto que estimular o potencial empreendedor significa firmar valores como a iniciativa e a busca de oportunidades, bem como a disposição para inovar e enfrentar desafios e riscos calculados – características de comportamentos exigidos atualmente tanto para os que optarem pela futura abertura de um negócio, quanto para aqueles que buscarão uma chance no competitivo mercado de trabalho (BRASIL, 2010).

No jornal *A Folha de São Paulo*, no dia 12 de dezembro de 2012, Filipe Oliveira assina um artigo em que divulga um material didático criado por Ana Célia Ariza, pedagoga e diretora do Colégio Objetivo: *Max, o 'empreendedog' ensina as crianças a fazer negócios*.

As histórias do personagem fazem parte de um sistema de ensino de empreendedorismo para crianças do ensino infantil ao 5º ano do ensino fundamental. As escolas interessadas em dar a disciplina podem comprar as apostilas no site. Professores também podem ser licenciados, receber treinamento e material para dar as aulas com o método. (OLIVEIRA, 2012, n.p.).

Tomemos os cenários acima destacados como se fossem vitrines. Vitrines contam histórias, expõem, dão a ver, fazem ver e, ao mesmo tempo, desver. De alguma forma, elas nos incorporam em sua composição, se nos refletem; se refletem, se rebatem. Os letreiros de uma vitrine destacam uma direção para o olhar: fazem ver e ao mesmo tempo embaralham. Os cenários descritos permitem observar que o discurso que articula empreendedorismo e educação tem se espreado por diferenciados lugares.

Cortar esse discurso, por demais exitoso no tempo presente, significa ver evidenciados os enunciados, o léxico que o movimenta e que, ao mesmo tempo, o faz operar. O que afirma o discurso acerca do empreendedorismo no campo pedagógico? Que racionalidades políticas o mobilizam? Que formulações e

estratégias o fazem funcionar? O que dá a ver sobre o que está a vicejar no presente, compondo assim um processo de veridicção calcado em um modo de governo de si e dos outros? Ressalte-se que tomamos a noção de governo não como um conceito ou teoria, mas como perspectiva. Governar, aqui, remete à ideia de “cortar a experiência em determinadas formas, distribuir atrações e repulsas, paixões e medos, trazer novas facetas, forças, novas intensidades e relações para a existência” (ROSE, 2007, p. 31, tradução nossa).

Fernando Dolabela é um dos autores mais referenciados na literatura brasileira sobre pedagogia empreendedora. Entre suas publicações, destacam-se *A voz do sonho; Boa ideia! E agora?; Empreendedorismo, uma forma de ser; O segredo de Luísa; Oficina do empreendedor; Empreendedorismo, a viagem do sonho; Pedagogia empreendedora*. Dolabela também é autor de dois *softwares* – *MakeMoney* e *MinhaEmpresa*. No site do Instituto Millenium, o autor é apresentado nos seguintes termos:

Criador e coordenador de um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo do Brasil. Na área universitária, a sua metodologia Oficina do Empreendedor é adotada em cerca de 400 instituições de ensino. Na Educação Básica (educação de 4 a 17 anos), a metodologia Pedagogia Empreendedora está presente em redes públicas de ensino em 140 municípios brasileiros, envolvendo cerca de 10 mil professores e 400 mil alunos. Palestrante nacional e internacional, é autor de 12 livros, entre eles o bestseller “O segredo de Luisa”, com mais de 300 mil cópias vendidas. É membro fundador do World Entrepreneurship Fórum, criado na França, convidado como uma das 80 personalidades mundiais na área do empreendedorismo. Membro fundador do Red EmpreendeSur, Empreendedorismo Y Innovación em America Latina. O seu livro “Quero construir minha história” é pioneiro na abordagem dos pais que desejam que os filhos sejam empreendedores. (INSTITUTO MILLENIUM, 2017, n.p.).

De acordo com Dolabela, o termo empreendedorismo emergiu de análises econômico-empresariais que têm se espreado para várias áreas da atividade humana. O empreendedorismo constituiria uma “forma de ser e não somente de fazer” (DOLABELA, 2003, p. 29), do mesmo modo que empreender “[...] significa engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias e conhecimentos, teorias, artes, filosofia” (DOLABELA, 2003, p. 29).

No documento produzido no Fórum Econômico Mundial afirma-se que a aliança entre empreendedorismo e educação traz a possibilidade de liberar no indivíduo sua força criadora e produtiva – algo consoante àquilo que, segundo Dolabela, caberia à educação empreendedora: ela “[...] dinamiza, torna

disponível e utilizável um potencial presente em todo ser humano” (DOLABELA, 2008, p. 14).

Dolabela não está sozinho nesse tipo de argumentação, segundo a qual o mundo seria altamente competitivo e os atributos pessoais, se administrados com eficiência e competência, habilitariam os indivíduos a sobreviverem e a se sobressaírem no concorrencial mercado de trabalho. Para Jussara Isabel Stockmanns (2014, p. 14), tendo em vista esse horizonte societário instável, “[...] é preciso estimular o homem, a partir de sua capacidade criativa e de iniciativa própria, à criação de recursos próprios de sobrevivência ou também podemos chamar de espírito empreendedor”. A efetivação da vida deveria, assim, ser orientada rumo a uma meta de sucesso.

As pessoas de sucesso são aquelas que não têm medo de se comprometer e compreendem que o sucesso exige de nós a coragem para correr riscos, assumir compromissos e lutar por nossos objetivos. A diferença fundamental entre ganhadores e perdedores está na medida do comprometimento, do envolvimento, da participação e da capacidade de fazer e de empreender. (MARINS, 2007, p. 22).

Mediante o estado de transformações constantes, a ideia de inovação assume luminosidade:

Na nossa era – em que o valor maior é a inovação –, a emoção e a liberdade dos empregados começam a substituir a razão como elemento basilar, central. Isso porque a inovação exige criatividade, que é filha da liberdade, que, por sua vez, só floresce em ambientes em que os erros sejam permitidos e em que os indivíduos possam expandir o seu próprio eu e buscar a realização dos seus sonhos. (DOLABELA, 2008, p. 15).

Em suma, o empreendedorismo é projetado como, além de uma forma de administrar uma carreira profissional, uma maneira de gerir a própria vida. Na pedagogia dita empreendedora, seria necessário “[...] preparar o profissional do futuro tanto para ser dono do próprio negócio como para atuar como empregado-empregador” (DOLABELA, 2008, p. 12).

Destaca-se o fato de que várias cidades brasileiras incluíram o empreendedorismo em seu currículo escolar oficial (DOLABELA, 2008), entre as quais estão: Santa Rita do Sapucaí (MG), Guarapuava (PR), Três Passos (RS), São José dos Campos (SP) e Jacarezinho (PR). Na capital paulista, muitas escolas da rede privada de ensino também o fizeram: Colégio Renovação, Escola Internacional de Alphaville, Rede Pitágoras e Colégio Anglo Americano (SOUZA, 2012).

As produções teóricas que apregoam a educação do empreendedorismo no ensino formal gravitam em torno da ideia da fabricação de um indivíduo bem-sucedido na vida prática como consumidor responsável, cidadão produtivo e sujeito proativo no trabalho (DOLABELA, 2003; CORTELLA, 2008; ANDRADE, 2005; UNESCO, 2006; STOCKMANN, 2014). Isso porque o “mundo está mudando. Mas a novidade não é a mudança do mundo, porque o mundo sempre mudou. A novidade é a velocidade da mudança. Nunca em toda a história humana se mudou com tanta velocidade” (CORTELLA, 2008, p. 80). Nessa realidade,

[...] [a pessoa] tem de estar de prontidão, em estado de aptidão para partir para uma outra direção, se assim for necessário. E formar pessoas para autonomia exige que elas desenvolvam a sensibilidade, a capacidade de acumulação de conhecimentos e informação, a capacidade de apropriar-se desse conhecimento e dar a ele aplicabilidade. Não basta que isso saia apenas do mundo da erudição, não é para formar eruditos, é formar pessoas que tenham condições de ter um conhecimento que tenha eficiência. (CORTELLA, 2008, p. 35).

Empenha-se o fomento da pedagogia empreendedora assente numa razão política em que se torna necessário gerir o presente para produzir um tipo de futuro e uma forma de governá-lo, controlando o presente: “A providência gira em torno do fato de que a educação deve trabalhar o presente e lidar com o futuro” (ANDRADE, 2005, p. 45).

Fazendo uso das ideias de liberdade e autonomia, investe-se em um sujeito que deve ser flexível, adaptável, dinâmico, inventivo, eficiente e responsável.

O processo de construção do projeto empreendedor, a partir dos seus sonhos, deve ser acompanhado e estimulado pelo docente. O professor em sua prática docente deve potencializar o sonho do aluno, a partir de sua faixa etária, e das características do seu desenvolvimento. Permitindo ao aluno a liberdade de escolher e definir seu próprio sonho, o mesmo pode ser coletivo ou individual. (STOCKMANN, 2014, p. 34).

Nesse construto, o conhecimento é alocado no campo da volatilidade, do esgotamento da obsolescência; é validado aquele considerado útil para o mundo da produção de bens e serviços e, ao mesmo tempo, descartável. Posta-se, aí, uma centralidade no investimento da capacidade de aprendizagem das pessoas: é necessário produzir um homem educável, capaz de aprender a aprender, continuamente:

Pela primeira vez na História, o que aprendemos na escola é superado rapidamente pelo que aprendemos fora dela. Em algumas áreas, o conhecimento tecnológico é renovado em poucos anos. Não adianta mais acumular um “estoque” de

conhecimentos. É preciso que saibamos aprender. Sozinhos e sempre. (DOLABELA, 2008, p. 16).

O indivíduo deveria, assim, cuidar da saúde e investir na sua própria formação, produzindo-se ativo e produtivo; deve ainda poupar seus recursos financeiros, cuidar da aparência, atentar às oportunidades etc. Tal pauta aparece nos capítulos do material do programa de educação empreendedora *Max, o empreendedor* (ARIZA, 2005).

Já na abertura do seu primeiro volume, endereçado ao público infantil, o texto apresenta a promessa de desenvolver o talento das crianças e prepará-las para o futuro de acordo com um percurso divertido. São propostas atividades a fim de que os alunos atentem para a noção de troca, familiarizem-se com ela, valorizem a atitude de poupar dinheiro, engajem-se em trabalhos coletivos tendo em mira a vitória, evoquem sua criatividade na invenção/transformação de objetos/mercadorias, realizem atividades de controle e planejamento de fluxos monetários, cuidem de sua imagem pessoal e de sua saúde, assinalem seus sonhos entre opções relacionadas a profissões, valorizem o trabalho e a participação em projetos de empreendimentos, fabulem a abertura de seu primeiro negócio e, enfim, desenvolvam uma atitude empreendedora. Aqui, não expusemos uma tradução ou interpretação, mas a disposição léxica dos conteúdos das unidades de estudo do referido material.

Ao mesmo passo em que investe no discurso da individualidade, o discurso da pedagogia empreendedora aliança uma forma de governo que alveja todos e cada um. Segundo Dolabela (2008, p. 21), tal metodologia habilitaria o indivíduo a “participar ativamente da construção do desenvolvimento social, com vistas à melhoria de vida da população e eliminação da exclusão social”. O “[...] foco do empreendedorismo é o ser humano e sua coletividade (DOLABELA, 2008, p. 15).

O exercício do controle, nessa forma de exercício de poder, captura os indivíduos em um jogo de escutar e dizer a *verdade* – a verdade de si mesmo. “O autoconhecimento e a autoestima são elementos fundamentais na aprendizagem e na construção da pulsão empreendedora, influenciando tanto o processo cognitivo quanto as relações do indivíduo om o outro e com o mundo” (DOLABELA, 2003, p. 33).

No discurso do empreendedorismo, uma ideia de felicidade encorpa uma espécie de estratégia, sendo apontada como meta articulada à noção de salvação.

Nessa direção, a noção de felicidade é um investimento redundante no discurso da pedagogia empreendedora:

A realidade que vivemos hoje em nada se assemelha ao ideal de desenvolvimento econômico sustentável: somos bombardeados pela pobreza em massa, pela violência, pela poluição, pelas diferenças sociais etc. A educação empreendedora tem que levar em conta a enormidade dos problemas a enfrentar. [...] É necessário despertar a comunidade educacional para empreender para a sensibilidade para o forte desejo de construir um ambiente feliz para si e para os outros. (ANDRADE, 2005, p. 45).

No início do século XXI, a percepção de felicidade pelos indivíduos passa a compor os cálculos governamentais, conforme se pode ver, por exemplo, no indicador FIB (Felicidade Interna Bruta), que tem constituído um relevante item estatístico e composto práticas estatais no Brasil e em outros países.

Observa-se, assim, um investimento discursivo acerca da felicidade do trabalhador por meio de práticas de autogerenciamento do grupo de trabalho e do regime de flexibilidade da jornada, tidas como respostas à tese da alienação do trabalhador – esta, uma viga fulcral do discurso revolucionário de matiz marxista de final do século XIX e primeira metade do século XX. Promove-se aí, contudo, um baralhamento, uma zona de não discernimento entre vida privada e vida pública, especialmente a partir das três últimas décadas do século XX. Daí se desdobra uma lógica de ocupação vital que Maurizio Lazzarato (2005) denominou *trabalho imaterial*.

A análise do conjunto de publicações acerca do empreendedorismo permite ver que se empenha, ali, uma dieta de poder¹ que potencializa o indivíduo, por livre e deliberada decisão, a tornar-se mais produtivo, mais eficiente, mais eficaz, mais saudável, mais feliz, mais ajustado, mais. Ser vencedor e ter sucesso constitui uma norma privatizante a operar um regime do eu em que os indivíduos se submetem a um regime ascético que visa a seu aprimoramento, tendo em vista sua própria superação em relação a si e aos demais, instalando-se *relações concorrenciais*, como as nomeia Costa (2009).

¹ Opera-se, aqui, com a noção de poder tal como empenhada por Michel Foucault (2006a): ele não é substantivo nem essencial, apenas se exerce, circula. Consiste em conduzir as condutas dos indivíduos e dos grupos: induzi-las, facilitá-las, impedi-las, limitá-las, balizá-las, enfim. Trata-se de modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações. É da ordem do governo de si e dos outros, antes que do enfrentamento entre adversários.

Para alcançar esse estado de ser, essa forma específica de subjetividade, os indivíduos são instados a operar sobre si próprios uma plethora de tecnologias de si, a fim de percorrerem a distância de onde estão ao ponto em que desejam chegar: investir em sua atualização constante; ter cuidado com o corpo e com a saúde; administrar eficientemente a vida financeira; desenvolver competências e habilidades que lhes possibilitem, enfim, constituírem-se como subjetividades empreendedoras.

Nessa discursividade, a vida figura como um investimento em que o indivíduo é tomado como capital e renda de si mesmo, sendo ele cada vez mais responsável por sua atualização e seu aperfeiçoamento pessoal. Empenha-se a formação do sujeito consumidor consciente e potente, do produtor criativo, eficaz, eficiente, proativo, flexível – modulável e automodulável, por meio do que nomeamos *nanotecnologias de si*, ou seja o indivíduo, ele mesmo, identifica em si o descompasso em relação a certo tipo de ser prospectado, identificando e modificando-se a si mesmo.

Uma noção nodal no discurso da pedagogia empreendedora remete à ideia de que cada homem produz seu próprio destino e de que vidas exitosas são exemplos a serem seguidos: as biografias edificantes.

Em uma coleção editorial intitulada *Empreendedorismo em sala de aula*, lançada no ano de 2013 pela editora Cortez, são perfiladas biografias de personagens tomados como líderes: Paulo Freire, Nelson Mandela, Santos Dumont, Câmara Cascudo, a Princesa Isabel, entre outros. A publicação é endereçada a crianças e trata de fazer circular a narrativa biográfica de personagens de diferentes campos, da música à ciência, de líderes políticos a escravizado emancipado. Qualquer existência tida como bem-sucedida é passível de ser biografada e servir de exemplo. O que as amalgama é a ideia de que se trata de seres que construíram o próprio destino por seus méritos e valores, à revelia ou a favor das marés dos acontecimentos. O que atravessa essas biografias é o que entendemos ter se constituído como o mito do homem construtor de si.

Tais biografias constituem uma espécie de espelho prospectivo em que se convoca um indivíduo biografável, o qual deverá empreender a própria vida como uma forma de escrita de si, inspirada seja em Ciccillo Matarazzo, seja em irmã Dulce. Empreender a si mesmo equivale a construir e grafar, a partir do presente, uma memória futura de si mesmo, tornando-se arquiteto do próprio destino. Todos podem chegar lá. Trata-se de uma questão de empenho, esforço e decisão

peçoais. Como aponta Julio Groppa Aquino (2008, p. 3), tem-se aí a “[...] promoção de uma racionalidade sobre o ‘Homem’, sempre com vistas a um controle normalizador sobre o indivíduo e a população”.

Para além das atuações e ênfatuções recorrentes na contemporaneidade, a fim de evitarmos incorrer em proselitismos ao verso ou anverso de seus ditos, faz-se necessário um movimento de afastamento do tema, daquilo que nos alcança; um afastamento do presente para melhor observar aquilo no que nos temos tornado. Fincar-se nas fontes do presente implica o risco de ter o trabalho analítico e a crítica obliterados. Torna-se preciso tomar uma distância para olhar um fenômeno naquilo que possa ter de fortuito, naquilo que tem de contingente e arbitrário, naquilo que tem de criatura. Trata-se de imiscuir-se, à convocação de Michel Foucault (2010a, p. 366), em uma “experiência para pensar a história do que somos”.

O tema *empreendedorismo e educação* constitui, dessa sorte, uma plataforma de lançamento que nos leva a forjar e configurar o problema de investigação que ora nos instiga para, interessadamente, nos projetarmos em outras paragens, a partir de uma inquietude em relação ao presente: Como chegamos a nos investir como sujeitos empreendedores? Quais foram as condições de possibilidade para a emergência da ideia de homem operador do próprio destino? Como aponta Foucault (2010a, p. 368), “o ‘como’ de um pensamento é seu nascimento frágil, é seu valor durável”.

A construção do arquivo e os contornos teórico-metodológicos da análise

Empenhar e recobrar um processo de pesquisa implica haver-se consigo e com o próprio fazer e, assim, remete à realização da edição de um filme vivido – sempre um recorte. Trata-se de jogar luz a alguns instantes, a alguns movimentos por vezes hesitantes, da configuração temática, da formulação de um problema de pesquisa, dos procedimentos de seleção de fontes, do recorte teórico-metodológico e do tratamento analítico do fenômeno discursivo eleito. Consiste em um exercício de depor como se alcançou e se definiu o tema da investigação e como dele se despregou para aportar na análise de um não sabido de véspera e sem atalhos.

Com o fito de mirar as configurações ético-políticas em seus movimentos de ruptura e de continuidade – para tornar possível observar as ambiguidades

constituintes nas errâncias do pensamento, furtando-nos a uma abordagem de crivo binário, finalista ou continuísta –, buscamos inspiração no procedimento genealógico foucaultiano.

O filósofo Gilles Deleuze (2005) aponta que o trabalho genealógico cuida de investigar o momento de uma última diferença no jogo das continuidades/descontinuidades. Tendo por fio condutor a ideia do homem produtor do próprio destino, atravessamos os textos sob a perspectiva de, pelo lastro de filiações, buscarmos a modulação narrativa que pudesse indicar uma sutil diferença, dando a ver o que tornou possível tal acepção no jogo do governo da conduta. Trata-se, em última instância, de analisar possíveis modulações do poder pastoral.

Foucault (2006b) define o pastorado como um poder individualizador; uma forma de poder que visa incidir sobre os indivíduos e sobre as massas e que tem por característica o “[...] desenvolvimento de técnicas de poder voltadas para os indivíduos e destinadas a dirigi-los de maneira contínua e permanente” (FOUCAULT, 2006b, p. 357). Em um estudo sobre a genealogia da governamentalidade moderna, Foucault buscou dar a ver como o pastorado se viu associado ao seu contrário, o Estado.

O poder pastoral emerge no Ocidente com a formação do cristianismo primitivo, nos séculos III e VI da nossa Era (FOUCAULT, 2008), já que a metáfora do pastor na Antiguidade grega não detinha vinculações diretas com a política. Sob sua insígnia, “o objeto do governo, aquilo sobre o que recai o ato de governar, não são os indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 165). O poder era exercido sobre o território e não sobre a população. O problema que então se postava era o governo da cidade.

A ideia de um governo dos homens é localizada primeiramente no Oriente pré-cristão, com características essencialmente de um “poder de tipo religioso que tem seu princípio, seu fundamento e sua perfeição no poder que Deus exerce sobre seu povo” (FOUCAULT, 2008, p. 167-168). A metáfora do pastor empregada na tradição hebraica tinha relação direta com o deus e seu representante na Terra, o soberano, incidindo sobre o movimento do povo hebreu rumo à terra prometida. Posteriormente, no Oriente cristão, esse tipo de poder é retomado na forma de direção de consciência, de direção das almas.

Foi com o advento do cristianismo e sua institucionalização como religião que se deu a emergência do poder pastoral no Ocidente, i.e., no momento em que uma instituição aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto

de levá-los à vida eterna no outro mundo. Como afirma Foucault (2008, p. 196), a “[...] verdadeira história do pastorado como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, a história do pastorado como modelo, como matriz de procedimentos de governo dos homens, essa história do pastorado no mundo ocidental só começa com o cristianismo”. Tal forma de poder aspirava não apenas um grupo definido de pessoas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade, expondo sua vocação totalizadora e o surgimento de uma tecnologia específica que, pode-se afirmar, é desenvolvida com os cristãos. Tratava-se de alcançar, sob a estratégia do proselitismo, a todos e cada um com a verdade. Tem-se, ali, a emergência de uma religião que aspirava, portanto, “[...] o governo cotidiano dos homens em sua vida real a pretexto de sua salvação e na escala da humanidade” (FOUCAULT, 2008, p. 196).

O pastorado cristão recodificou, em especial, duas práticas do helenismo – o exame e a direção de consciência –, ao colocar a conduta dos homens como foco do governo, efetuando uma modulação importante no exercício do poder por meio da emergência de uma arte de governar com contornos diferenciados da experiência grega de governo.

Foucault (2008) pondera que o poder pastoral, em sua tipologia, em sua organização e em seu modo de funcionamento, constitui uma forma de governo da qual ainda não nos libertamos. A reboque dessa ideia, voltamos para o discurso do empreendedorismo a partir da noção de poder pastoral, no intuito não de reafirmá-lo, contradizê-lo ou confirmá-lo, mas de analisar e expor o modo contingencial, arbitrário, histórico como ele se formou. Como inspira Foucault, trata-se de imiscuir-se na história dos começos acidentais que dão forma a certas práticas que assumem proeminência, sob determinadas forças em disputa, no intuito de flagrar possíveis modulações do governo da vida, mirando o que os homens em determinada conformação histórica postaram para si próprios como problema.

A ideia de homem construtor de si e operador de seu próprio destino constitui uma noção nodal identificada nos enunciados do empreendedorismo e por demais naturalizada no presente. Ora, nem sempre o homem tomou a si mesmo desse modo. Daí que se faz necessário olhar para a existência e suas formulações linguísticas como artefatos. Nesse sentido, como um construto mitificado, torna-se necessário historicizar essa forma-homem empreendedor de si mesmo.

Pode-se afirmar que o mito constitui uma verdade que perdeu sua contingência histórica, mesmo tendo sido escolhido pela própria historiografia, i.e., trata-se do que vingou como verdade por meio de narrativas que se fincaram no tempo. O mito torna opaco o processo de verificação que o precedeu e confere um caráter de transcendência originária àquilo que está na ordem da fabricação. Como afirma Roland Barthes (2012), o mito não nega as coisas; ao contrário, é sua função falar delas – ele as purifica, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e eternidade, dá-lhes uma clareza não de explicação, mas de constatação. Assim, quando o mito fala sobre um objeto, finda por fazer a história evaporar. Historicizar um mito implica, pois, quebrar a forma cristalizada da verdade e situar o acontecimento em sua contingência. E, sob essa orientação, há que se dar um passo atrás para perscrutar a conformação e o funcionamento do *éthos* empreendedor. Que condições concorreram para tornar essa forma possível?

Como indica James D. Marshall (2008, p. 31), dar um passo atrás “[...] é diferente da noção de desenterrar um conhecimento subjacente ou um conjunto de práticas subjacente, uma episteme, que permite às declarações serem consideradas verdadeiras ou falsas”. Dar um passo para trás permite reconstituir o movimento pelo qual é possível separar-se daquilo em que se acredita, estabelecendo-o como um objeto de pensamento e refletindo sobre ele como um problema: “um objeto pensamento como problema não carrega ‘bagagem” (MARSHALL, 2008, p. 31). Assim, o desafio que se coloca para o esforço de crítica implica imergir na história das problematizações, ou seja, observar o que foi encarado como problema. Problematização, conforme conceitua Foucault,

[...] não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, 2010b, p. 242).

Sob tal conceituação, friccionado o objeto pelas fontes teóricas, um caminho foi traçado na busca por investigar a proveniência da noção de homem operador do próprio destino. Não a origem, não sua descoberta, não o corte contundente; antes e tão somente a procura por modulações que pudessem perscrutar a *assinatura* de um tempo, i.e.,

[...] algo que, em um signo ou conceito, marca-os e excede-os para remetê-los a determinada interpretação, ou determinado âmbito, sem sair, porém do semiótico, para constituir um novo significado ou conceito. As assinaturas transferem e deslocam os conceitos e signos de uma esfera para outra [...] sem redefini-los

semanticamente. Cumprem determinada e vital função estratégica, orientando por um longo tempo a interpretação dos signos em certa direção. Enquanto estabelecem relação entre tempos e âmbitos diversos, as assinaturas agem, por assim dizer, como elementos históricos em estado puro. (AGAMBEN, 2011, p. 16).

A concepção de que o homem é produtor da própria história está assente na noção de homem educável, e, nessa direção, é possível localizar o empreendedorismo na reverberação do fenômeno de *pedagogização da vida*, como o nomeia Carlos Noguera-Ramírez (2010). Para investigar as condições de possibilidade da emergência da noção de homem produtor de si mesmo, a narrativa historiográfica da pedagogia oferta algumas pistas para a construção de um conjunto de fontes que podem apontar para o processo de autonomização do homem.

Para tal movimento, foram selecionados escritos dentre os mais citados historiadores da educação nas produções do campo educacional na atualidade: Theobaldo Miranda Santos (1967), Franco Cambi (1999), Lourenço Luzuriaga (1969), Raul Briquet (1946), Roger Gal (1989), Mário Alighiero Manacorda (2010), Cynthia Greive Veiga (2007).

A leitura dos textos de tais historiadores da pedagogia permitiu observar a recorrência de três educadores evocados como os fundadores da educação contemporânea: Pestalozzi, Froebel e Herbart. Em virtude dessa reiteração, foram definidos para a análise textos desses pedagogos: fontes escolhidas pela historiografia, aquilo que transformou intenções históricas em natureza (BARTHES, 2012). Por meio, pois, de um jogo de remissivas, constituímos como *corpus* empírico da pesquisa os textos dos referidos discursos fundadores da pedagogia dita científica, bem como destacamos a obra pedagógica de Goethe: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trata-se de uma obra reiteradamente referenciada pelos historiadores da educação, como uma espécie de *masterpiece* da educação moderna.

Para atravessar esses documentos históricos, a genealogia e os conceitos de governamentalidade e poder pastoral da analítica foucaultiana constituíram-se como ferramentas fulcrais.

Em *Nietzsche, a genealogia, a história*, Foucault (2006b) indica três usos para a história – ideias que inicialmente nos instruíram para o tratamento da historiografia da pedagogia. Primeiro, o uso paródico e burlesco, um uso destruidor da realidade, que se oporia ao tema da história-reminiscência ou

reconhecimento. O pensador francês afirma que, para a genealogia, a história seria como um carnaval orquestrado. Segundo, o uso dissociativo e destruidor da identidade, o qual se oporia à história-continuidade ou tradição. E, terceiro, o uso sacrificial ou destruidor da verdade, que se opõe à história-conhecimento. Foucault propõe rir das solenidades de origem (dos estados de perfeição, da essencialidade): “O começo histórico é baixo, derrisório, irônico, adequado para desfazer quaisquer ênfases” (FOUCAULT, 2006b, p. 263).

É sob a noção de verdade que as narrativas historiográficas se assentam. Não se trata de uma definição de verdade porque advinda de fatos ou conceitos verdadeiros, mas porque vinculada a fatos narrados como tais. O acesso à verdade é uma questão central no discurso pedagógico, e a pedagogia moderna, em seu alvorecer, pautou parâmetros para os investimentos na formação do sujeito educável, sob o diapasão daquilo que, nas palavras dos pedagogos, constituiria a *educação verdadeira*.

Dos textos destacados pela historiografia da educação, analisamos os seguintes: de Pestalozzi, *Como Gertrudis ensina a sus hijos* e *El método*; de Froebel, *A educação do homem* e *Pedagogics of the kindergarten*; de Herbart, *Pedagogia geral*. Analisamos, ainda, excertos de textos dos próprios pedagogos constantes da Coleção Educadores (publicação do MEC e da FUNDAJ, de 2010), incluídos aí *Cartas sobre educação infantil* e *Canto do cisne*, de Pestalozzi. Tal compêndio, em certa medida, configura o que entendemos ser um discurso que dispôs determinada forma de governo da conduta, o qual tinha em mira a população escolar – noção emergente no século XVIII.

Auscultar as vozes do arquivo: os avatares da pedagogia moderna

Enveredar pelos textos de Pestalozzi, Froebel, Herbart e Goethe implica auscultar um funcionamento discursivo. Trata-se de fazer um inventário dos problemas que circularam no discurso pedagógico, a fim de flagrar a formação de dado saber, as forças envolvidas na administração da vida e a constituição de determinado *éthos*. Como destaca Aquino, “o arquivo materializa a dramaturgia ético-política que margeia e, ao mesmo tempo, suporta a marcha do tempo emparedada nos documentos” (AQUINO, 2019, p. 109). A eles, então.

Em seus textos, os pedagogos afirmavam uma crítica ao sistema educativo europeu vigente à época, tanto em sua corrente tradicional quanto na denominada iluminista, ambas consideradas antipsicológicas. Tais correntes não

considerariam as fases de desenvolvimento da criança, impondo-lhes um currículo não adequado para cada estágio de sua existência e dificultando, assim, o desenvolvimento da fé em si mesma, da fé nos homens e do amor pela verdade. Pautados por essas críticas, os pedagogos propuseram métodos de ensino que concerniam à distinção de eixos conceituais básicos (linguagem, forma e número) e à adequação dos conteúdos de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, sob um tratamento nomeadamente psicopedagógico e individualizante.

Os escritos do trio de pedagogos foram constituídos a partir de narrativas de experiências por eles levadas a cabo como diretores e dirigentes de instituições de ensino. Para eles, a pedagogia passaria a constituir um procedimento que alcançaria o estatuto de ciência. A ciência pedagógica, então nascente, deveria guardar relação com a prática, com o mundo sensível. Assim, suas produções objetivavam dar a ver os procedimentos investigativos e suas assertivas acerca de suas experiências calcadas em observação, interpretação, intervenção e registros das práticas pedagógicas. Nesse vinco associativo, os conhecimentos por ela veiculados seriam validados como científicos. A iniciativa de registrar tais ideias eram enunciadas como verdades da educação e tomadas como uma plataforma para a educação do povo e para a formação das nações.

Os pedagogos fundadores buscavam apresentar uma tradução prática aos postulados rousseauianos e um suposto equacionamento ao que era concebido como o *paradoxo de Rousseau* (SÖETARD, 2010): uma suposta impossibilidade de se formar o homem e o cidadão ao mesmo tempo. Deram a ver, assim, um problema de governamentalidade, por excelência: como governar a todos e a cada um.

Suas obras situam-se no limiar da secularização e operam em torno das noções de verdade e salvação. “O bem-estar, a felicidade e a salvação do gênero humano” (FROEBEL, 2001, p. 49) constituíam ideias gravitacionais no governo proposto por essa pedagogia. Afirma Froebel que “todos temos meio de alcançá-los”, e o que tornaria isso possível seria a educação. Os caminhos para tanto encontrar-se-iam dentro de cada homem: “Buscamos muito longe a força que está em nós; só nós mesmos podemos nos salvar” (FROEBEL, 2001, p. 50).

Vê-se, nessas produções, uma razão política em que o investimento educativo deveria começar desde o nascimento e continuar ao longo da vida. A obra educativa teria por finalidade libertar os indivíduos por meio de suas

faculdades. A criança, desde a mais tenra idade, precisaria de uma direção psicológica para alcançar uma intuição razoável de todas as coisas (PESTALOZZI, s.d.). Tem-se aí modulada uma economia social em que a escola e a família constituir-se-iam como instrumentos civilizatórios, ambas ordenadas por uma razão psicopedagógica.

O discurso ali em voga situa a escola entre a sociedade civil e as famílias e dá relevado destaque à ambiência. A criança tornava-se alvo de observação segundo determinada economia de governo; sua energia e sua atividade, seus hábitos, seus gestos e sua vontade passariam a ser orientados para a edificação de um sujeito produtivo, segundo uma lógica de prevenção, inscrição e cálculo.

Na produção da pedagogia científica, o ambiente era objeto de especial atenção, devendo ser acolhedor e fisicamente estimulante, resguardadas as condições sanitárias, tais como iluminação e ventilação. Tal preocupação abarcava desde a vestimenta da criança até sua alimentação – tudo sem falta e sem excessos. Conforme analisam Dora Lilia Marín-Díaz e Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2013), o discurso da pedagogia científica ali emergente apregoava que a educação dos homens deveria ser substituída pela educação das coisas, passando a ocupar-se de controlar e regular o meio, acondicionando e regulando condições para que o indivíduo aprendesse a partir daquilo que experimentasse no ambiente. A ambientação, física e psicológica, consistia no elemento que convocaria o indivíduo ao exercício de si mesmo. Por meio de um esquadramento da energia da criança, o desenvolvimento da força intelectual deveria obedecer a uma tríplice condição: partir dos elementos mais simples em direção aos mais complexos; adequar-se à concretude sensível da experiência; e aderir à situação concreta da existência.

No processo educativo, o homem deveria se tornar progressivamente consciente, pensante, inteligente, manifestando sua *lei interior* (FROEBEL, 2001). Por meio desse processo, ele seria capaz de tomar o conhecimento de sua lei natural e refletir sobre seu fundamento e sua essência, bem como sobre a relação, a unidade e a vitalidade de seus efeitos. Assim, apesar de adquirível pelo homem, tal conhecimento necessitaria da intervenção da educação, por meio da qual o homem seria dotado da capacidade de conduzir a si mesmo via sua liberdade. O alvo educativo seria a descoberta da vocação da própria vida, o que passaria por um conhecimento íntimo da personalidade do sujeito, de sua suposta verdadeira natureza. “Educar-se a si mesmo e educar os outros – com

determinação própria, liberdade e consciência – é a dupla ação da sabedoria” (FROEBEL, 2001, p. 23).

A pedagogia científica apresenta uma disposição de regulação do poder sob uma lógica em que governar menos é governar mais: “[...] não educar demais – é preciso evitar o emprego desnecessário do poder, através do qual se dobra e redobra, se domina o ânimo e se perturba a alegria” (HERBART, 2003, p. 43).

O projeto educativo pautado nos textos aqui analisados parte do uso que o homem faz de sua condição de liberdade. Trata-se de um projeto que diz refutar formas prescritivas, coercitivas ou deterministas, de acordo com o qual seguir a natureza é diferente de se orientar por atos impositivos. O ato educativo deveria, pois, ser menos ativo e coercitivo, sob pena de anular, oprimir e perturbar o que o homem traz de mais espontâneo. O próprio homem deveria se constituir a pedra de toque de si mesmo, por meio de sua interioridade e de sua consciência.

O conhecimento de si, compreendido como um conjunto de propriedades da ordem da natureza, é o que permitiria o acesso à verdade: trata-se da descoberta do sujeito pelo exercício livre e consciente de si mesmo. O saber pedagógico produziu, assim, o sujeito do saber, de modo que a pedagogia científica, no seu alvorecer, forneceu linguagem para o indivíduo interpretar e dizer seu próprio ser. Por meio dela, o indivíduo é incitado a conhecer sua essência íntima, a fim de compreender suas próprias inclinações (FROEBEL, 2001).

De Pestalozzi, Froebel e Herbart provém a noção de que a educação deve seguir uma ordem evolutiva e acompanhar os progressos das forças do homem. Nessa maquinaria pedagógica, visava-se construir uma ambiência que permitisse às forças naturais do sujeito manifestarem-se. Ademais, ela deveria assumir a flexibilidade, de maneira que cada indivíduo encontrasse por si mesmo os caminhos de seu aprendizado. A educação dos mais jovens constituiria, destarte, um problema de ajustamento que exigiria do educador o conhecimento da natureza do homem e a capacidade de modulação de sua atuação na relação pedagógica.

Há naquele conjunto enunciativo, supomos, a emergência do educador como personagem em uma perspectiva diferenciada do mestre. Não é ele o encarregado da transmissão do conhecimento, mas o que assegurará um caminho adequado e seguro para se alcançar a finalidade da educação: a formação do homem. O educador guarda semelhanças importantes com o pastor cristão: é

enunciado como figura essencial na condução da instrução do povo, ao passo que o ensino seria necessariamente individualizante. O educador deveria atentar à individualidade de cada aluno, à sua fase de desenvolvimento e às suas características psicológicas individuais. Desta feita, promover o ajuste entre o governo de todos e de cada um passaria a constituir um problema central da educação. É assim que Pestalozzi, em *Canto dos cisnes* (PESTALOZZI apud SÖETARD, 2010, p. 29), enuncia essa problematização nodal: “A mão do pedagogo somente poderá cumprir seu trabalho na medida em que se mantenha distância – a distância da mão e a distância do outro – o polo da inteligência universalizadora e o polo da sensibilidade particularizadora”.

Os três pedagogos, ao tematizarem essa dupla vertente, apontam como solução a educação da vontade. Froebel (2001, p. 71) a conceitua nos seguintes termos: “É a atividade espiritual do homem que, de acordo com os fins gerais de sua vida, parte conscientemente de um ponto determinado e vai para uma determinada direção buscar um objeto e fim determinados”. Aproximar a vontade de cada um à vontade geral constituir-se-ia em vocação magna da pedagogia.

O governo pedagógico moderno, ali empenhado, tem por meta a coesão social e a articulação coletiva da população por meio de uma orientação para o trabalho como valor moral, ou seja, o trabalho concebido como força espontânea do homem torna-se tema de atenção. Nele, o trabalho figura como expressão da essência do homem. Um instinto primitivo de atividade de produção (FROEBEL, 2001) constituiu uma dobra veridictiva para a ascendência de um governo ateístico. O debate acerca do valor do trabalho no discurso pedagógico dá a ver uma modulação do termo: de fardo a virtude e força criadora, meio de efetivação e melhoria do homem.

O destino humano é representado como uma composição entre a exteriorização do interior e a interiorização do exterior: “Os objetos exteriores excitam o homem para que o conheça em sua essência e em suas relações; para os objetos, o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam” (FROEBEL, 2001, p. 43).

Outro texto incorporado às fontes empíricas foi o romance de formação de Goethe, *Os anos de aprendizado do Wilhelm Meister*. Tal obra não foi lida como plataforma do pensamento pedagógico ou como ensinamento de um tempo ou de um sábio; tampouco efetuamos um exercício de interpretação de suas intenções

e verdades. Mantivemos o foco na circulação de um escrito, nas problematizações ali postadas e nas tecnologias de poder que ele dá a ver. É a racionalidade ali em circulação que esteve sob escrutínio na pesquisa.

O romance narra um projeto de autonomização de um sujeito. Ao longo da história de Wilhelm Meister, estão presentes os temas da razão, da contingência história, do destino e da felicidade. O autor alemão dispõe, no decorrer da trama, uma relação pedagógica em que o indivíduo, em contato com as experiências e os infortúnios da vida, passa por um processo de transformação de si mesmo. Sua formação seria resultado do trabalho de aliançar desejos, capacidades, talento e destino. Tal projeto efetivar-se-ia por meio da reflexividade de um ator-aprendiz encarnando o indivíduo que pensa sobre si e sobre a vida.

Na constituição do homem que procura a si mesmo – o herói mundano –, a noção de talento serve de salvo-conduto para a bela vida, então restrita aos aristocratas: no lugar do berço, o talento. Esta nos parece uma noção-chave a mobilizar a ascese do homem moderno, permitindo à ação pastoral, na forma de um discurso normalizador da liberdade, alcançar a qualquer um. A descoberta dos próprios talentos tornaria possível garantir determinado modo de vida, fosse qual fosse, por meios próprios. Vimos emergir ali o personagem de um cidadão que poderia, a partir de então, investir em seu aprendizado. O indivíduo que não nasceu nobre (condição da herança consanguínea) teria a si próprio como riqueza, e esse si mesmo poderia dar-lhe acesso ao que a natureza melhor lhe oferecesse: “Não temos nada senão a nós mesmos” (GOETHE, 2009, p. 213).

Em suma, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* expõe, em nosso entendimento, a conformação de uma noção de salvação laica: a biografia como fruto de atos de escolha, de investimentos subjetivantes, de encontros com o conhecimento e edificações de um eu.

Pietismo: um deslizamento necessário

Tanto em textos escritos pelos pedagogos, quanto em suas biografias, o pietismo figura como referência reiterada. Ainda, Goethe dedica um dos livros da obra, *A formação de uma bela alma*, a uma narrativa biográfica em que é relatado o processo de formação pietista de uma de suas personagens. Na disputa pelo governo das condutas (do um e de todos), naquele limiar da modernidade secular, algo de sedimento naquele solo marca presença: da Reforma Protestante, o pietismo.

Estudos importantes sobre o pietismo levantam questões importantes sobre o *éthos* que vem se conformando no modo capitalista. Max Weber é um destacado sociólogo a perscrutar a circulação dos textos protestantes na ascendente ordem capitalista. Do pietismo, o texto reputado como mais importante é o *Pia Desideria*, de Philip Jacob Spener. Mediante a reiterada referenciação, aportemos nos petistas.

O pietismo lançou luzes para um processo de individualização e autonomização dos indivíduos, postando uma recomposição das formas de sentir, de pensar e de se relacionar no e com o mundo, abrindo espaço para o surgimento de novas conformidades subjetivadoras que despontariam no século XVIII, dentre as quais o investimento em uma forma-homem que empreende a própria vida. Como em outros movimentos religiosos à época, o pietismo impôs questões problemáticas para o governo da população, com vistas a equacionar o governo de si ao governo dos outros, empenhando o que Weber (2004) nomeou de uma ascese *intramundana*. Por meio de práticas sobre si, o indivíduo empenharia uma vida devotada ao labor incessante, investindo-se como sujeito predestinado a usufruir a bem-aventurança divina na Terra. Uma vida de boas ações e de escolhas responsáveis constituiria a credencial para a entrada no Reino de Deus. Assim, o pietismo dá destacada importância à educação dos fiéis e dos não fiéis, denotando uma aspiração totalizante.

A salvação, segundo o pietista Spener, adviria exclusivamente da fé. E esta, sendo verdadeira, seria uma obra divina no homem, que o modificaria e o faria renascer em Deus. Segundo tal lógica, a noção de obra faz a atenção do cristão se voltar para as atividades mundanas. A promoção do homem interior e de seu fortalecimento estaria relacionada a um processo de interiorização da palavra de Deus no coração da grei e de cada um. Ao batismo, deveria suceder-se uma vida de testemunho da fé.

A análise da racionalidade política pietista dá a ver que a noção de obra e a ideia de reavivação da fé em Deus, por meio da reavivação da fé no homem, constituem uma modulação importante no governo dos viventes, forjando novas relações do homem consigo mesmo. Há uma espécie de dobra da lógica pastoral, a qual formou uma zona de possibilidade à conformação de um *éthos* ao homem moderno que se torna objeto de si mesmo, sob a ideia de uma vida interior e de uma prática devotada ao trabalho mundano com o objetivo da salvação. A ascese desse novo cristão implica o investimento sobre si, sob a

perspectiva da vida como obra, que pode e deve ser construída pelo próprio homem, denotando uma alteração na forma de sensibilidade e de sociabilidade. A alma individual é postada como lugar individual na Terra onde Deus e o indivíduo poder-se-iam fundir na forma de uma obra. Por meio dessa noção, pois, a alma se vê conectada aos problemas econômicos e políticos que emergiram naquela época. Conforme analisa Daniel Tröhler (2008), o pietismo apresenta uma chave para os problemas mundanos.

Na racionalidade pietista, a figura do pastor encontra-se mais difusa. A vida é alocada num sistema de sentido prático, e o indivíduo é investido como sujeito ativo. Estamos, em nosso entendimento, no limiar do *homem que quer*. O pastorado protestante, ao alocar no indivíduo a responsabilidade da própria salvação por meio de sua vinculação laboral na Terra, figura como o pano de fundo para uma espécie de pastoral laica que ganha força e forma indelével no discurso pedagógico do século XVIII.

O que está em disputa no pietismo é o pastorado, precisamente. Empenha-se uma noção de homem que, no paradoxo da doutrina da predestinação, é posto nas mãos de si mesmo. A relação pastor-ovelha-rebanho disposta no plano cristão, até então, tornar-se-ia sem efeito salvífico, descartando-se a economia dos méritos e deméritos do cristianismo católico. Destituída do poder salvífico, é empenhada ao diretor da consciência uma tarefa eminentemente pedagógica, uma vez que não haveria mais intercessores para a vida santa. A predestinação produz a intensificação da ascese intramundana, a qual prescindia de amuletos, santos e indulgências, valendo-se da ação do próprio homem sobre si, sendo que este, desconhecendo ser um predestinado, ou não, necessitaria envidar esforços para uma vida edificante e laboriosa, como testemunho de fé e da glória de Deus. Ali, não há lugar para indecisos e indolentes.

O pietismo recobrou tecnologias de conversão do início do cristianismo, lançando mão de táticas de convencimento, persuasão e propaganda. A própria vida seria um testemunho da glória de Deus. Daí se deslindou uma prática importante na forma de conversão pietista: as histórias de vida edificantes e testemunhais. As biografias dos pietistas, diferentemente das dos ungidos, faziam circular uma nova lógica: qualquer um poderia ter uma vida santa, inspirada e capaz de inspirar. O sujeito protestante é o sujeito comum que, por seu próprio esforço, dedicação, empenho e trabalho, glorifica o nome de Deus, realizando-se na Terra por meio do seu ofício e pela prática da pregação.

Entendemos que advém do próprio debate em torno do problema da predestinação a condição de possibilidade para a emergência da noção de salvação laica. A questão não é mais a fé em Deus (nem o seu desaparecimento na economia do governmentação), mas a fé no homem como sujeito da obra e do trabalho sobre si. Aí, supomos, articulam-se as noções de autonomização do sujeito e de constituição do homem empreendedor de si mesmo. De todo modo, é a salvação que se põe em pauta: providência, sobrevivência, aprendizagem e efetivação de si. Na condução da conduta, as questões são as mesmas que observamos ao longo do estudo: destino, felicidade e salvação. Essas três noções, gravitacionais na aderência a um regime de veridicção, tornam-se operativas por meio de uma relação de obediência à própria vida, não naquilo que ela tem de fático, de trágico ou de ignorante. Elas assumem, nos regimes de veridicção em circulação, um *status* de *télos*, em que o homem se arroga uma importância individual e subjetiva.

O agenciamento da obediência torna efetivo um regime de verdade. Trata-se de um agenciamento do querer da obediência que mantém o elã entre o governo de si e o governo dos outros. No pastorado cristão, a relação de obediência apresenta-se de forma clara e explícita, seja na ordem católica, seja nas seitas protestantes. Contudo, parece-nos que há uma modulação do pastorado que se dá entre uma e outra modalidade, o que entendemos constituir-se como uma diferença destacada no governo da conduta: a inoculação do pastor em si mesmo e, parte do mesmo fenômeno, a produção da noção de sujeito autônomo.

O pietismo, em nosso entendimento, estampou uma forma de relação do sujeito consigo próprio em que este passaria a depender de si para alcançar uma forma de vida, sem que houvesse, necessariamente, o desligamento da figura divina. Na disputa pela verdade, subjaz a disputa pela alma. O poder pastoral é recobrado e traduzido com nuances acerca do governo da alma. Entendemos ter havido ali um ponto de recodificação do poder pastoral, na esteira da falibilidade do poder, consistindo em um campo de possibilidade para o advento da racionalidade de governo moderna, a reboque da emergência da função pastor no governo do indivíduo que é instado a produzir uma vida autobiografável.

Forma-homem-empendedor: uma forma, uma contingência, um modo

Conforme evidenciado por Foucault (2011), o funcionamento de formas de governo da conduta passa pela disposição de um discurso que se toma por verdadeiro. E é a conversão à verdade que o torna operativo e efetivo. As produções contemporâneas sobre pedagogia empreendedora dão a ver, no jogo do dizer-verdadeiro, como os indivíduos na atualidade têm sua forma de viver agenciada: modos de relação consigo, com o outro, com a coletividade, com o mundo. Ou seja, as forças no homem (criar, sentir, dizer, trabalhar, imaginar etc.) são agenciadas de modo a convergirem em favor de um modo específico de ser. Esse discurso fornece coordenadas e linguagem, movimenta e incita narrativas do eu que miram a produção de uma subjetividade empreendedora.

As formulações do empreendedorismo evidenciam o mote pastoral investido nas práticas de autogoverno na atualidade: um poder benfazejo, porque produtivo, vocacionado à suposta boa vida, ao sucesso do um e progresso da sociedade como um todo – uma forma de poder ao mesmo tempo individualizante e totalizadora. Os indivíduos são instados a se investirem como e se dizerem portadores de certas características próprias de sujeitos tidos como vencedores. Tal discurso, em alguma medida, alcança a maior parte dos indivíduos e define uma experiência a ser evitada: o fracasso.

O dizer-verdadeiro nesse jogo contemporâneo é validado por *experts* de toda ordem, instituídos como autoridade veridictiva. Sob o compêndio de suas formulações, uma pletera de saberes e de *expertises* de diferenciadas ordens (psicologia, economia, administração, estatística, saúde etc.) é empenhada, e os indivíduos são convocados a identificarem em si suas habilidades, capacidades, aptidões e criatividade, e a nelas investirem com vistas a se tornarem mais produtivos e empregáveis.

Sob o diapasão dessa racionalidade política, os indivíduos são empenhados como capital de si próprios, e, sob o nexos liberdade-responsabilidade, são incitados a se autogovernarem (CALIXTO, 2009). Na operatividade do discurso do empreendedorismo, destino, salvação e felicidade constituem noções nodais. É sobre a vontade dos indivíduos que opera tal discurso retórico e redundante. Práticas de motivação, de convencimento e de participação democrática constituem lugar tático e estratégico nesse discurso e visam fisgar o desejo, modelando uma topografia moral em que o destino, por

meio das noções de autonomia e liberdade, converte-se em matéria moldável pelo indivíduo. Ele estampa, pois, certa laicização da ideia de destino: a efetivação da vida, a felicidade e a bem-aventurança não mais são investimentos para o além da vida, mas se enunciam como frutos da atividade laboriosa de si para consigo mesmo, cujos resultados são de efeito na vida imediata.

A forma de exercício de poder que se evidencia constitui o que entendemos ser como uma espécie de química supramolecular em que o indivíduo regula a si próprio por meio de uma ascese específica, a qual potencializa esse mesmo poder, de modo que o próprio sujeito é convocado a tornar-se mais eficiente, mais produtivo, mais ajustado, mais criativo, mais inovador etc. O indivíduo é instado a investir sobre si mesmo uma miríade de práticas de si no que nomeamos *nanotecnologias do self* (CALIXTO, 2009): por autogoverno, o indivíduo-célula identifica em si aquilo que lhe falta e, por investimento próprio, guia-se no sentido de incorporar os requisitos necessários e desejáveis, tendo já desenhado um modelo de eu, de futuro, de vida, de tal sorte que se alinha à vontade, aos objetivos do um e de todos (CALIXTO, 2013). Posta-se, aí, uma centralidade na capacidade humana de aprender: é necessário produzir um homem educável, capaz de aprender a aprender ao infinito.

O conjunto enunciativo do empreendedorismo gravita em torno de uma noção fulcral no discurso: a do homem autônomo, livre, construtor da própria história e produtor do próprio destino. Trata-se de uma noção tácita e naturalizada que constitui o que entendemos ser um mito. Sua gramática e seu construto lógico o alocam num campo asséptico, destituindo do político aquilo que político é. Ao final das contas, é um modo de vida que se empenha como o modo e significa a vida sob parâmetros normalizadores e normatizadores, postulando formas dadas de véspera.

A percepção de que o homem é produtor da própria história ancora-se na noção de homem educável. O empreendedorismo constitui, entendemos, um expoente emblemático dos processos de pedagogização da vida. A pedagogia é entendida aqui como um conjunto de mecanismos de transmissão de uma verdade acerca do sujeito (um sujeito capaz de verdade), tendo como função dotá-lo de capacidades, de saberes e de atitudes que antes não possuía.

O discurso pedagógico do final do século XVIII e início do século XIX, nas figuras de Pestalozzi, Froebel e Herbart, considerados pela historiografia da educação os fundadores da pedagogia contemporânea, dá a ver os problemas ali

levantados e as forças postas em jogo na administração da vida e na constituição de determinado *éthos*.

Pestalozzi, Froebel e Herbart, herdeiros do pensamento de Rousseau, lançaram mão de conceitos como natureza, interesse, desenvolvimento e crescimento como operadores do governmentação pedagógico, produzindo uma razão educativa pautada na ideia de liberdade como condição para a autonomia do sujeito. Ao fim e ao cabo, é à autonomia da vontade que se visa. A análise das produções dos pedagogos e também do romance de Goethe permite evidenciar que se delineava naquele período uma economia de governo em que a obediência, convertida em agenciamento da vontade, compunha a gramática do discurso da liberdade e da autonomia. Ali esboçava-se uma economia de poder em que governar menos significa, ao fim, governar mais. Estava posta em operação uma lógica que passou a movimentar a imagem de homem da Modernidade, o qual, segundo uma espécie de trajetória labiríntica, deveria constituir-se como um sujeito capaz de assinar sua própria biografia.

Há, ali, entendemos, um ponto de inflexão, uma espécie de dobra do pastorado cristão, por meio de uma prática menos verticalizada e hierarquizada, a qual dispõe uma economia de governo que, ao mesmo tempo que faculta, açula o indivíduo a uma maior autonomia. Na esteira desse pensamento, entendemos que o movimento de pedagogização da vida, emergente em fins do século XVIII e início do século XIX, dá a ver a conformação da emergência de uma forma de salvação laica: a modulação entre a forma teística cristã, representada pela racionalidade governamental protestante, e o empreendedorismo laico moderno.

Sobre um passo atrás. O pietismo é uma referência reiterada nos textos dos pedagogos e na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe. O movimento reformista dos séculos XVI e XVII tem no pietismo uma vertente destacada. Uma vida de boas ações e de escolhas responsáveis constituía, no pietismo, a credencial para a entrada no Reino de Deus, o qual deveria ser experimentado no interior da própria vida cotidiana, intramundana. Os petistas investiram nas narrativas de testemunhos de vida e, junto ao movimento reformista, promoveram uma virada utilitarista e empenhando um movimento de fé no homem. Deslinda-se dali um investimento no processo de autonomização do homem.

Pode-se observar um deslocamento do governmentação teístico para uma noção de salvação laica ancorada na ideia do homem educado como operador de

seu destino. Trata-se de um sujeito capaz de gerir sua vida, imaginando-se construtor de sua própria história, por meio de certas práticas pedagógicas sobre si mesmo, tais como: voltar o olhar para si, buscando sua motivação e sua verdade supostamente interiores; descobrir e desenvolver seus talentos; retirar das experiências com o mundo lições para uma vida bem-sucedida; identificar e aprimorar suas habilidades e aptidões; cuidar da própria saúde, mantendo-se saudável e produtivo; manter-se atualizado etc.

Conforme aponta Prado Filho (2012), a individualização pastoral é uma tecnologia que abarca procedimentos de identificação analítica, de assujeitamento e de subjetivação. Por meio dela, o indivíduo se reconhece como sujeito de preceitos tomados como verdadeiros, submete-se às tecnologias de saber-poder em curso e produz uma verdade acerca de si. Produzem-se, aí, jogos de veridicção-subjetivação atados a um trabalho do indivíduo sobre si que resultam em determinado *éthos*. Assim, o que observamos na atualidade como um fenômeno de empresariamento de si, quer-nos parecer, opera uma reformulação do delicado ajustamento entre o poder político exercido sobre os sujeitos civis e o poder pastoral que se exerce sobre os indivíduos, como aponta Foucault (2006b).

A forma-homem com a qual nos defrontamos no presente, reconhecida como um efeito do rearranjo do poder pastoral na paisagem do neoliberalismo, confunde-se com aquela do sujeito que compõe a sua própria empreitada biográfica. O empreendedor envida esforços para tornar-se educável, de forma a permanecer, ao mesmo tempo, à disposição dos e atuante nos mecanismos de poder em operação. Tal é o contorno do que entendemos ser o modo primordial da obediência contemporânea.

Fontes

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten**, or his ideas concerning the play and playthings of the child. New York: D. Appleton and Company, 1899.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

GOETHE, J. W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HERBART, J. **Pedagogia geral: a multiplicidade do interesse** (segundo livro). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MEC; FUNDAJ. **Coleção Educadores**. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ods_titulo+&co. Acesso em: 10 fev. 2011.

PESTALOZZI, J. **Como Gertrudis ensina a sus hijos**. 2. ed. Mexico: Ensayos Pedagogicos, s.d.

SPENER, P. J. **Pia desideria**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1985.

Referências

AGAMBEN, G. **O reino e a glória**: uma genealogia teológica da economia e do governo. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRADE, R. C. (org.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

AQUINO, J. G. A (auto)biografia como estilística da existência: o caso de Santiago de João Moreira Salles. *In*: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA – TRANSVERSAIS, 1., 2008, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2008.

AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARIZA, A. C. **Max, o empreendedor**. São Paulo: ACA Marketing Escolar, 2005.

BARTHES, R. **Mitologias**. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BID; ITAÚ; ENDEAVOR BRASIL. **Projeto visão de sucesso**: empreendedorismo de alto impacto na base da pirâmide. s.d. Disponível em:
<http://www.projetovisaodesucesso.com.br>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 04 de agosto de 2010. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 set. 2010.

BRIQUET, R. **História da educação**: evolução do pensamento educacional. São Paulo: Renascença, 1946.

CALIXTO, C. R. **Administração escolar e o governo dos homens**: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CALIXTO, C. R. **Querer, obedecer e empreender**: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIAVENATO, I. **História da administração**: entendendo a administração e sua poderosa influência no mundo moderno. São Paulo: Saraiva, 2009.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-281.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, M. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 355-385.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. A propósito daqueles que fazem história. *In*: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 365-368.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 240-251.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GAL, R. **História da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HEROLD, C. **Como educar as crianças para serem empreendedoras**. Palestra proferida no TEDxEdmoton. Jul. 2009. (19m28s). Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=herold+cameron+ted+empreendedorismo+educa%c3%a7%c3%a3o+ytube&view=detail&mid=B46FCD26CACF86B2BDFEB46FCD26CACF86B2BDFE&FORM=VIRE>. Acesso em: 27 nov. 2019.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO MILLENIUM. **Fernando Dolabela – biografia**. Comunicação Millenium, 2017. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/recentes/fernando-dolabela-biografia/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LAZZARATO, M. What possibilities presently exist in the public sphere? **Journal Atlantica**, n. 23, sep. 2005. Disponível em: <http://www.generationonline.org>. Acesso em: 27 nov. 2010.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MACEDO, D.; BARTOLOMÉ, L. A globalização como forma de colonialismo: um desafio para os educadores e educadoras. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-32.

MANACORDA, M L. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCOVITCH, J. **Pioneiros & empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil**. 2. ed. v. 2. São Paulo: Edusp; Saraiva, 2009.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. R. El arte de governar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

MARINS, L. **Desmistificando a motivação no trabalho e na vida**. São Paulo: HARBRA, 2007.

MASHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.; BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-40.

PRADO FILHO, K. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTO, C.; SOUZA, P. (org.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 111-120.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, F. Max, o 'empreendedog', ensina as crianças a fazer negócios. **Folha de São Paulo**, 10 dez. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2012/12/1198583-max-o-empreendedog-ensina-as-criancas-a-fazer-negocios.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ROSE, N. **Powers of freedom: reframing political thought**. 7. ed. New York: Cambridge University Press, 2007.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação**. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

SCHWAB, K. Foreword. *In*: WORLD ECONOMIC FORUM. **Educating the next wave of entrepreneurs: unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21 Century – A report of the global education initiative**. World Economic Forum, Switzerland, Apr. 2009.

SÖETARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

SOUZA, S. A. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 26, p. 77-94, jul./dez. 2012.

STOCKMANN, J. I. **Pedagogia empreendedora**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

SYRIAN School. Filmed and directed by Max Baring. Production for Open University, Lion television and BBC, 2011. (58 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iUDxznkm6Y>. Acesso em: 18 jun. 2015.

TOFLER, A. **A empresa flexível**. Petrópolis: Vozes, 1985.

TRÖHLER, D. The educationalization of the modern world: progress, passion, and the protestant promise of education. *In*: SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (ed.). **Educational research 3: the educationalization of social problems**. New York: Springer, 2008. p. 31-46.

UNESCO. **Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century: stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools**. Geneve: International Labor Organization and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Educating the next wave of entrepreneurs:** unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21 Century – A report of the global education initiative. World Economic Forum, Switzerland, Apr. 2009.

**CORPOS EDUCÁVEIS, GESTOS SAUDÁVEIS: MEDICINA,
PEDAGOGIA E BIOPOLÍTICA NA MODERNIDADE EDUCACIONAL
BRASILEIRA**

Marcelo Rito

Desde os alvares das modernas práticas educacionais na Europa do século XIX, em tempos nos quais os Estados abrigaram projetos de popularização da escola, alocações dirigidas ao âmbito da saúde estiveram presentes nas vozes dos educadores. No caso brasileiro, a Escola Nova – gestada no período pós-guerra – bem pode ser tomada como mirante do processo de conversão do aprendizado em matéria de cientistas da saúde.

Realizar uma pesquisa que alcançasse todo o vasto campo em que se cruzam educação e saúde, seja no Brasil, seja no mundo, seria um empreendimento de tal vulto que escaparia a qualquer pretensão exequível. Desse modo, fez-se necessário estabelecer um recorte a partir do qual se pudesse, minimamente, problematizar referido encontro discursivo.

O recorte escolhido foi a noção de educação científica, uma vez que se apercebeu, a partir da leitura dos pedagogos reunidos em torno do movimento pela Escola Nova, de que o critério para se assegurar a cientificidade do pensamento educacional nos inícios do século XX brasileiro era então medido pelos fundamentos psicobiológicos de suas alocações. Por conseguinte, verificou-se ainda que a direção dos olhares para a cognição passou a instituir normalidades, desvios, atrasos, aptidões etc., enquanto se perseguiram critérios objetivos para aferir mecanismos corpóreos supostamente capazes de produzir aprendizagem.

Referido movimento foi abrigado pelo Estado varguista e desdobrou-se em um conjunto de proposições orientadas para a constituição de uma escolarização que, além de dirigida aos corpos descritos pelas ciências biológicas e psicológicas, também foi planejada para ser pública, única, laica, gratuita e obrigatória (AZEVEDO et al., 2010). Portanto, quando o Estado brasileiro incorporou como sua a responsabilidade de generalizar a educação do País, concebeu como alvos da escolarização os corpos reconhecíveis tanto pelas ciências da vida quanto pelas ciências humanas.

O corpo do jovem a ser escolarizado pelo Estado, cuja preocupação se voltava às novidades provenientes da expansão industrial e urbana, precisava se tornar psíquica e biologicamente são, além de social e politicamente engajado.

Chega-se, então, ao objetivo geral do texto que ora se apresenta: especular sobre os procedimentos necessários para se empreender uma pesquisa cujo foco são discursos pedagógicos e médicos que atuaram na produção de uma corporeidade condizente com habitantes de um Estado que se deparava com as vicissitudes de um momento histórico no qual o antigo modelo oligárquico refluía e os cidadãos, de meros eleitores, passaram a ser considerados seres ativos, livres e, portanto, aptos para a democracia.

A problematização da presente pesquisa volta-se às considerações acerca da atual corporeidade estudantil. Na atualidade, tratando-se de aprendizagem, raramente se encontram enunciados que desconsideram elementos egressos do campo médico. Dentre eles, pode-se citar: faculdades intelectivas, tendências genéticas, desenvolvimento orgânico, déficit cognitivo, plasticidade cerebral etc. Tais definições transitam do ambiente da clínica para o cotidiano escolar sem causar grande estranheza.

No desenvolvimento da presente pesquisa, não se voltou aos primórdios de tais ou quais definições de conceitos próprios desse ou daquele campo discursivo, mas se intencionou auscultar possíveis efeitos dessas conceituações no que tange às modernas formas de subjetividade dispostas aos escolares contemporâneos.

Entre os atuais modos de enunciar a subjetividade, a pesquisa mirou aqueles que circulam em torno da ideia de que o homem é um ser aprimorável, ou seja, de que a condição humana contempla uma inerente possibilidade de superar a própria natureza e adquirir, individual ou socialmente, uma condição progressivamente melhor, bastando para isso uma ação de si sobre si mesmo no sentido do permanente desenvolvimento de sua constituição.

Essa *utopia da saúde perfeita* pode ser encontrada em discursos científicos estruturados, tais como aqueles contidos em projetos de manipulação genética, de criação de biosferas artificiais ou mesmo de inteligência artificial (SFEZ, 1996). No entanto, o foco da presente pesquisa não se ateve apenas às proposições oferecidas pelos saberes dirigidos ao artificialismo da vida. A análise aqui tratou do modo como determinada perspectiva apontada ao corpo humano estabeleceu-se historicamente e, por conseguinte, como essa perspectiva, de

alguma maneira, encontra-se subsumida em vastos campos do convívio moderno, produzindo uma formulação mais abrangente: a utopia do homem aprimorável.

Entre esses campos, evidentemente, está o educacional. Porém, uma aproximação maior com os autores que trataram das relações entre constituição biológica e subjetividade humana (ROSE, 2013) permitiu aventar que a importância da educação na produção da utopia do homem aprimorável vai além de uma suposta representação discursiva. Operou-se, assim, com a hipótese de que o caráter científico da escolarização moderna criou mais do que uma suposta modelização de condutas ou uma padronização de comportamentos. Sugere-se aqui que a visualização científica da vida generalizou, para o cidadão moderno, a prática de uma ação reflexiva consciente no sentido da busca pelo constante autodesenvolvimento em todas as instâncias de atuação desse personagem.

Aproximação teórica: a noção de visualização

A perspectiva teórica empregada na sustentação da referida hipótese pretendeu visualizar a corporeidade moderna a partir da noção de um “corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2004, p. 22), ou seja, tomou-se a corporeidade como efeito de uma produção discursiva na esteira da qual o sujeito produz a si mesmo no entrecruzamento de enunciados criados pelos mais díspares campos do saber.

Opera-se, portanto, com uma noção de subjetividade de acordo com a qual o indivíduo tece sua natureza amalgamando diferentes concepções de vida às suas próprias percepções e teorizações. Em outras palavras: o sujeito constitui sua própria vida em um movimento de conversão íntima às verdades que circulam em seu entorno social (FOUCAULT, 2014). Destarte, ao se converter, aquele que era alvo dos saberes socio-psico-biológicos passa a defendê-los como parte de suas próprias formulação e origem.

No caso da modernidade, desde, pelo menos, o século XIX, é inegável que as ciências tomaram o proscênio das explicações sobre a vida. Biologia, psicologia, demografia, antropologia, entre outras, são ciências que, até o presente, manifestam-se com uma alta carga de veracidade para explicar a existência humana. No entanto, observa-se que há uma distinção clara entre o modo como referidas ciências formularam suas verdades no século XIX e como elas as apresentam hoje.

Nikolas Rose (1997) separou os intelectuais do século XIX e do presente em dois grupos: os liberais e os neoliberais. O autor localizou os primeiros entre os positivistas, aqueles que, nas democracias liberais europeias estabelecidas antes das guerras mundiais, eram recrutados pelos Estados para formular aconselhamentos de ordem científica nos mais variados campos de atividades. Nesse momento, demógrafos, biólogos, zoólogos, médicos, sociólogos, entre tantos, auxiliavam legisladores e burocratas na definição de regulamentações às populações em afluxo crescente nas cidades industriais. Rose atribui aos liberais-positivistas a responsabilidade pelo planejamento das políticas públicas, pela execução das decisões, pelos estudos técnicos, pelas análises dos números, pelos encaminhamentos jurídicos, enfim, pela legislação e pela manutenção da igualdade de direitos entre todos os cidadãos.

Foucault (1999) também dissertou sobre a intelectualidade positivista. Segundo ele, foram especialistas do calibre de sociólogos, fisiólogos e economistas que, ao defenderem uma ciência positiva para gerir as vidas, assumiram a responsabilidade de estabelecer critérios objetivos para o convívio humano moderno há, pelo menos, dois séculos. Tais personagens estiveram no coração dos governos, na qualidade de especialistas das diferentes áreas da administração, da política e da justiça, fabulando tanto soluções executivas quanto teorizações acadêmicas acerca dos modos adequados de bem viver.

A *estatização do biológico* (FOUCAULT, 1999) teria sido criação desse grupo de intelectuais. Por meio de medidas de conjunto, apontadas aos indivíduos tidos como elementos de determinada população, os promotores dessa vertente biopolítica estabeleceram regulamentações no sentido de aumentar a quantidade de habitantes dos Estados mediante a eliminação dos perigos à salubridade pública. Assim, operando por meio do controle a céu aberto, esses especialistas atuavam no sentido de potencializar a vida contida em cada um dos populares. Segundo o autor, isso teria colocado o discurso médico como promotor da higienização em massa dos cidadãos.

[...] seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade etc. (FOUCAULT, 1999, p. 300).

Tal “medicalização da população” (FOUCAULT, 1999, p. 291), cuja operação passou a responsabilizar cada um dos indivíduos pela preservação de

sua espécie por meio de comportamentos adequados à normalidade estabelecida pelas determinações estatísticas, foi predominante no trato dos Estados modernos com seus habitantes ao longo do processo de desenvolvimento industrial e urbano desde meados do século XIX.

Em pleno vigor do intelectual liberal-positivista, Nikolas Rose (1997) detectou a emergência de outro personagem, este contemporâneo ao final da Segunda Guerra Mundial. Denominou-o intelectual neoliberal, a quem atribuiu outros procedimentos, para além do aconselhamento ao Estado.

Segundo Rose (1997), a intelectualidade que se formou após a Segunda Guerra e que se alastrou ao longo da década de 1980 foi gestada na decadência tanto da política demoliberal quanto do modelo socialista. De acordo com o autor, tal campo de poder discursivo teria se estruturado a partir da fragmentação da autoridade dos próprios intelectuais liberais, os quais teriam pulverizado suas especialidades a ponto de elas já não mais responderem às demandas dos cidadãos. Esse novo modelo explicador da vida teria diminuído suas preocupações quanto à normalização, levando os sujeitos a ambicionarem a maximização de suas fisiologias, de seus comportamentos, de sua produtividade e de sua criatividade. A já tradicional reivindicação de direitos, própria do Estado demoliberal, estaria em decadência diante da exigência de representação consoante às identidades, fossem elas biológicas, de gênero, de classe, de origem etc.

Nessa concepção, os *experts* contemporâneos atuariam como peritos exógenos ao aparato estatal, proferindo críticas às ações governamentais. Em consequência, sob a orientação dos novos especialistas, os indivíduos passariam a buscar instituições paraestatais com o fito de angariar direitos a partir de suas condições específicas. Assim, o cidadão teria sido guindado à condição de consumidor, de modo a exigir dos poderes públicos o respeito à sua liberdade de escolha diante das vastas opções de saúde e relações sociais que os mais diferentes especialistas estariam a oferecer.

Na composição da presente pesquisa, sugere-se que os personagens atuantes no universo escolar, particularmente aqueles que refletem sobre a gênese do processo cognitivo, poderiam ser denominados “peritos da vida em si mesma” (ROSE, 2013, p. 47), cujo mote de suas ações estaria orientado por uma suposta utopia do homem aprimorável.

Destarte, pode-se enunciar o tema da pesquisa como a história do estabelecimento do corpo do cidadão moderno como elemento de uma espécie biopsíquica definida. Em termos de opção metodológica, a análise do processo desse estabelecimento levou à forja da noção de *visualização*. Vejamos como isso se desenrola.

Abordagem metodológica: constituição do arquivo

Para sustentar referida escolha, a pesquisa garimpou suas fontes em quatro vertentes discursivas divididas em dois grupos: duas delas voltadas à composição temático-metodológica do objeto; outras duas dirigidas à contemplação dos efeitos dessa composição nas práticas escolares. O primeiro grupo foi destacado de duas épocas marcantes para a estruturação do discurso médico brasileiro: a época de introdução do Higienismo na medicina brasileira, entre as décadas de 1830 e 1860; bem como os enunciados contemporâneos abrigados sob a rubrica de *neurociência*. O segundo grupo, aquele atinente aos efeitos da medicalização para a vida educacional, foi sondado também em dois momentos históricos diferentes: a fase escolanovista, entre as décadas de 1920 e 1940, ao lado dos atuais discursos acadêmicos voltados à pedagogia.

Vasculhando a história da educação moderna no Brasil, nota-se a persistência de estudos ligados à temática da medicina higienista (D'AVILA, 2006; GONDRA, 2010; HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996; LOBO, 1997; MATE, 2002; MONARCHA, 1999; PATTO, 1999; RAGO, 1985; ROCHA, 2003; SCHWARCZ, 1993). Contemplando um arco cronológico entre meados do século XIX e início do século XX, essas abordagens tornam evidente a proeminência da corporação médica na convocação de ações estatais no sentido de levar a população a comportamentos afeitos àquilo que se enunciava como saudável. Tais propostas, inexoravelmente, atingiam o ambiente escolar, uma vez que os personagens estudados projetavam nos infantes a responsabilidade por modos de vida condizentes com aquilo que então se anunciava como modernidade, civilização e progresso.

Na referida historiografia, esses três nortes estiveram presentes nos discursos científicos e constituíram aquilo que eles enunciam como *representação* disposta aos corpos dos cidadãos. Ditos historiadores, portanto, por meio da noção de representação, encontraram nas determinações médicas movimentos de segregação, elitização, disciplinamento, racionalização,

padronização, moralização, imposição etc., sempre inseridos numa lógica segundo a qual os saberes científicos possuiriam ascendência assimétrica sobre as demais práticas discursivas que circulavam no espaço público.

Esse saber sobredeterminante, segundo tal historiografia, exerceria seu poder por meio da imposição ideológica na qual os saberes escolares estavam imersos a reboque de declarações de uma hipotética “elite branca médica, científico-social e intelectual emergente” (D’AVILA, 2006, p. 22). Nessa perspectiva, a elite perpetuaria enunciados nos quais o “pensamento racial europeu adotado no Brasil não parece fruto da sorte. Introduzido de forma crítica e seletiva, transforma-se em instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional” (SCHWARCZ, 1993, p. 42).

Nascido nos embates sociais e alçado aos píncaros da cultura, o discurso científico dirigido às insuficiências orgânicas dos cidadãos colocaria o Estado “a serviço da obra de modelagem” (ROCHA, 2003, p. 181) necessária à constituição de uma sociedade burguesa e excludente. Segundo essa perspectiva historiográfica, “fomos capturados por essa ordem de saber, por seus jogos de poder, o que faz com que tenhamos em relação a nós mesmos condutas alinhadas às representações fabricadas no interior do campo médico-higiênico” (GONDRA, 2010, p. 196).

Assim, manuseando a noção de representação, referidos autores especularam que as crenças acerca do planejamento, da saúde e do desenvolvimento econômico se impuseram aos habitantes, tornando-os repositórios de saberes que os confinavam e os obrigavam a obedecer às proclamações de um Estado hegemônico, controlado por uma burguesia cuja ideologia abrigava uma uníssona pretensão dominante.

Tais enfoques não deram respostas à aspiração da presente pesquisa, uma vez que ela operou com uma noção de corporeidade cuja constituição implicaria, necessariamente, a participação ativa do sujeito a quem os discursos se remetiam. Desse modo, mais do que tratar o discurso médico como uma imposição produzida em algum centro pensante a partir do qual a realidade seria escamoteada por um sem número de representações deletérias, a análise perseguida por este estudo observou tal discurso como mais uma das perspectivas dirigidas aos corpos dos cidadãos. Estes as teriam tomado como sua própria natureza e, por conseguinte, produzido uma fisiologia condizente com o que interpretavam daquilo que os fisiólogos apresentavam como estrutura humana.

Destarte, muito além da ideia de representação, a pesquisa necessitou recorrer à noção de visualização, a qual se mostrou mais produtiva, uma vez que tal tópico analítico daria conta do caráter performativo da descrição sobre o corpo.

Visualização é o termo utilizado pelos atuais patologistas quando se referem às imagens que se produzem nos exames clínicos. Registros apurados por meio de raio X, ressonância magnética, ultrassonografia, entre tantos, são os cânones da visualização do corpo oriundos das técnicas contemporâneas de composição das anatomias. Tais patologistas assumem os imageamentos como uma forja a partir de padrões de registro preestabelecidos. Portanto, uma suposta anomalia observada em uma das técnicas de análise patológica só poderia ser reconhecida, necessariamente, em comparação com o que é observado nos numerosos corpos visualizados.

A pesquisa apropriou-se, então, do dito cânone dos patologistas para auscultar os discursos dirigidos ao aprendizado, desde os tempos higienistas até a neurociência contemporânea.

Considerando que a corporação médica no século XIX voltava-se ao saneamento da sociedade e, por conseguinte, exigia do cidadão uma postura condizente com uma corporeidade saudável, a pesquisa especulou que, no embate das alocações médicas com os corpos daqueles a quem elas se referiam, forjou-se, na passagem do Império à República, um conjunto de cânones visualizáveis que foram atrelados à corporeidade brasileira, cujos efeitos poderiam explicar, de algum modo, a contemporânea utopia do homem aprimorável entre nós.

Com o intuito de fundamentar tal especulação, a pesquisa tomou como fonte um conjunto de enunciados que, conforme Luiz Otavio Ferreira (1996), foram estabelecidos quando a medicina começava seu processo de institucionalização no Brasil e, por conseguinte, quando seu reconhecimento como ciência ainda estava em fase de estruturação.

Esse conjunto foi formado por periódicos médicos oficiais chancelados pela Academia Imperial de Medicina² entre os anos de 1835 e 1863, dentre os quais se destacaram a *Revista Medica Fluminense* e os *Annaes Brasilienses de Medicina*. Ambos os periódicos, em razão do caráter oficial, viabilizaram uma

² A Academia Imperial de Medicina foi inaugurada com o nome de Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1829, por Dom Pedro I e rebatizada, em 1835, pelo Imperador Dom Pedro II como Academia Imperial de Medicina (AIM). Desde 1889 até hoje atua como Academia Nacional de Medicina.

mirada à corporeidade que respaldava imediatamente ações estatais dirigidas à saúde pública.

As cenas narradas pelos clínicos anatomistas que assinaram os artigos analisados são as da visita de médicos a pessoas em estado doentio. Diante de seus pacientes, os doutores percorriam procedimentos estabelecidos, mediam as temperaturas, apalpavam regiões suspeitas, conversavam sobre hábitos alimentares, frequência sexual e sono.

A busca dos clínico-anatomistas sempre foi pelo inchaço, pela vermelhidão, pelo pus, pelo sangramento, pela pulsação, pela aspiração, por ínguas e tumores. Nessa época, conhecer fisiologicamente um corpo era descrevê-lo em seus fluxos e sua cora. A vida, para aqueles médicos, era expressa em atividade motora, produtividade trabalhadora e efetividade nas relações familiares. O corpo mirado pelos higienistas brasileiros do século XIX era um organismo fisicamente explicável. Pressão, força e resistência eram as reações desejáveis por esses biofísicos.

A visualização estabelecida pelos sobreditos periódicos também se referia à vida da cidade. Um Rio de Janeiro úmido, malcheiroso, empoçado em matrizes de miasmas prontas para lançar, nos interiores de seus habitantes, centenas de microcorpos. A proliferação de males provenientes de ares contaminados era preocupação constante dos acadêmicos da AIM. Eles recorriam sempre à perspectiva ambiental quando diagnosticavam. Somente a eles o Imperador concedia a permissão para autópsias, atestados de óbito, dispensas de atividades.

As revistas de medicina no século XIX carioca traziam a visualização anatômica: uma perspectiva dirigida ao corpo urbano recém-industrializado. O incômodo com o lixo, com os animais mortos, com os insetos e odores era, de alguma forma, expressão dessa visualização.

O Higienismo sintetizou um conjunto de gestos desejáveis a um novo personagem da vivência cidadina, um habitante cuja responsabilidade esteve assentada tanto no convívio com a cidade quanto na atenção ao próprio corpo. Por via da higienização dos corpos, higienizaram-se os costumes (ROCHA, 2003), tornaram-se ortopédicos os gestos, unificou-se a nomenclatura dos espécimes humanos e vasculharam-se, no ambiente habitado por esse humano, os fatores de sua vida e, por conseguinte, de sua morte.

Essa operação sanitaria evidencia-se no modo como os especialistas médicos atuantes no século XIX brasileiro descreviam o momento em que a

doença assumia ares de fenômeno público e a cidade sofria com fenômenos de massa, tais como as epidemias.

Entre as descrições de epidemias constantes no periódico *Annaes Brasilienses de Medicina*, encontra-se uma presente na *Succinta exposição do movimento sanitario da cidade do Rio de Janeiro durante o anno findo de 15 de abril de 1851 a 15 de abril de 1852 e em particular do movimento da febre amarella, apresentado ao ministerio do Imperio pelo Sr. Dr. Francisco de Paula Candido, presidente da Junta de Hygiene Publica*. No documento, o Dr. Paula Candido dedicou-se a vasculhar as causas da “primeira horrível explosão de febre amarella” (ABM, 1852, p. 190) em regiões tão distantes como Ceará, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Pará. Para tanto, o autor revisou as teorias tradicionais acerca da propagação da febre amarela e, em sequência, analisou causas desde sempre procuradas relativas à alimentação da população adoecida, à topologia das regiões afetadas ou às condições habitacionais das classes pobres. Tendo refutado as costumeiras causas da epidemia, o Dr. Paula Candido passou a discorrer sobre um elemento que, segundo ele, “se offerecerá de hoje avante sempre que se discutirem as causas determinantes do nosso movimento sanitário” (ABM, 1852, p. 190). Trata-se do contágio. Este se apresentava ao sanitarista como um princípio bastante conhecido, porém insuficiente para explicar a epidemia de febre amarela, uma vez que tanto aqueles que defendiam a hipótese do contágio quanto os que a refutavam pareciam, conforme os argumentos do autor, estar com justificativas incompletas. Na visão do Dr. Paula Candido, os estudiosos que negavam tal hipótese para explicar o alastramento da febre amarela defendiam causas “preexistentes e acumuladas no paiz” (ABM, 1852, p. 191). A insuficiência nesse caso, segundo o autor, residiria na concomitância temporal das afecções em regiões tão distantes quanto diversas em termos de clima e condições naturais. Ou seja, sustentava o especialista que no Pará, assim como em Santa Catarina, a febre amarela esteve presente, e em nada se assemelhavam os díspares quadros naturais a ponto de neles haver condições preexistentes para a perpetuação do referido mal. Descartada a hipótese da predeterminação natural, passou o pesquisador a discutir a possibilidade de um contágio supostamente provocado pela visita de embarcações estrangeiras provenientes de regiões sabidamente contaminadas. Também essa causa foi eliminada, pois o autor conseguiu reunir informações suficientes para afirmar que em outros anos também teria havido a presença, em

nossas terras, de estrangeiros contaminados, e que isso não desencadeara uma epidemia de febre amarela. Refutadas as alegações tanto das predeterminações regionais quanto do contágio direto, passou o higienista a lançar mão de uma novidade que, segundo ele, superaria todas as citadas alegações. Conforme o Dr. Paula Candido, a

[...] chimica organica, ao lado dos que a observação e a experiência me permitiram avaliar acerca da febre amarella durante os dous últimos annos, inspiram-me uma quasi convicção de que a communicação da febre amarella de um para outro individuo, de um para outro paiz, não se effectua pela infecção directa da parte do enfermo para o saõ; mas que exhalacoes ou emanções do enfermo, ou do paiz infecto, levadas de qualquer modo ao contado ou visinhança de substancias orgânicas, prestes a se decomporem, determinam nestas substancias a decomposição que da origem ao miasma productor da febre amarella; e que estas substancias se acham as mais das vezes nas praias, bahias marítimas, e objectos que lhes estão visinhos... sem esta decomposição intermedia não ha transmissão. (ABM, 1852, p. 193).

Em continuidade a essa alegação, o autor passou a discorrer sobre os movimentos dos ventos e das correntes marítimas, cujos deslocamentos entre os continentes e os oceanos propagariam, segundo ele, os miasmas da febre amarela. Tal apreciação operava no sentido de estabelecer critérios seguros para determinar o sentido da circulação de tais emanções. A explicação visava ultrapassar as limitações das justificativas anteriormente apresentadas, pois o deslocamento dos ventos elucidaria a concomitância da epidemia em regiões distantes de um mesmo país. Resolveria também a questão relacionada à infecção por contágio, já que nem todos haviam tido contato com os germes do mal, uma vez que as referidas exalações não se propagariam de modo uniforme no interior dos diferentes espaços presentes nas cidades. Destarte, clima, topografia, disposição urbana e contágio conjugar-se-iam para produzir a devastadora epidemia. Nota-se que, segundo o olhar do sanitário, as populações estariam constantemente vulneráveis à incidência dos miasmas. Assim, a imanência das pestilências doentias disparava os aconselhamentos da previdência higienista que, coerente com essa constatação, mantinha um constante estado de alerta, fosse quanto à individualidade das habitações, fosse quanto aos espaços públicos urbanos. Pouco importa, em nossa análise, que as teorias médicas tenham se modificado e que hoje não se aceitem mais as teorias dos miasmas aventadas pelo Dr. Paula Candido. Importa mesmo o modo como, nessa discursividade médica, o corpo individual foi atrelado ao lugar em que ele vivia e adoecia.

A visualização anatômica do corpo, desde que emergiu historicamente, constituiu uma mirada para a vitalidade, cujo antagonista unívoco sempre foi a morbidade. Em prosseguimento, a saúde foi tida como o avesso da doença. Como se pode averiguar no discurso higienista, os patologistas extraíam suas suposições acerca do bem-estar descrevendo o progresso da doença no corpo debilitado. Isso levou a medicina oficial brasileira a optar pela medicina social preventiva. A partir desse momento, os burocratas da saúde foram englobados pelo Estado e realizaram programas, promoveram campanhas de esclarecimento, fundaram institutos de pesquisa, contrataram exércitos de funcionários, construíram imensas edificações – sempre com o objetivo de garantir uma gestualidade saudável aos habitantes por eles protegidos.

Essa forma de mirar o corpo permaneceu vigorosa ao longo da história da medicina brasileira. A ela se agregaram enfoques, como o da medicina experimental (BENCHIMOL, 1999; CORRÊA, 1998; EDLER, 1998, 2002, 2011; STEPAN, 1976), mas sempre a partir da base anatômico-ambiental estabelecida pelos higienistas.

Partindo da visualização higienista, a pesquisa imergiu na mirada neurocientífica com o fito de vasculhar possíveis encontros entre a corporeidade anatomoclínica e os atuais modos de contemplar fisiologias e os processos cognitivos provenientes delas.

No horizonte do discurso neurocientífico, continuou-se a visualizar um corpo fragmentado em órgãos, suscetível a influências danosas do meio, exposto a microrganismos deletérios. A esse substrato corpóreo, as enunciações médicas, notadamente após a década de 1960, acrescentaram preocupações voltadas ao comportamento, à cognição, à conduta social, e, desse modo, viu-se prosperarem estudos acerca da neuroquímica do cérebro (ROSE, 2013).

Considerando essa emergência, a pesquisa debruçou-se sobre descrições de imageamento da fisiologia humana, exposições sobre o funcionamento de máquinas para visualização do corpo, apresentações de possibilidades da neurociência e análises dos impactos da atual cerebralização da subjetividade, com o fito de sugerir aproximações entre os cânones de visualização higienista e as atuais perspectivas dirigidas à corporeidade humana, tomando como base as sobreditas revistas médicas do século XIX brasileiro e alocações dedicadas a descrever atuais conquistas da biomedicina.

Entre tais conquistas, o estudo deparou-se com recursos para o imageamento corpóreo presentes em empreendimentos como o *Visible Human Project*³, por meio do qual se pode ter contato com um atlas do corpo humano produzido em projeto da *National Library of Medicine* de Washington, via o escaneamento do cadáver de um humano digitalizado e entregue à observação pública em ambiente cibernético. O referido projeto dispõe na Internet mais de 30 gigabytes de dados para usos diversos: estudos de anatomia; treinamento de cirurgias; referência para diagnósticos; planejamento de tratamentos e modelização de traumas; desenho de próteses; referência para crescimento e desenvolvimento normais; dados de pesquisa para medicina forense; simulação de doenças, de traumas e de ação dos medicamentos, entre outros.

Nessa compilação de práticas – coletadas em revistas de divulgação científica ou *best sellers* da biociência –, foram trazidos à baila testes genéticos pré-nupciais (PRAINSACK; SIEGAL, 2006), a produção de exoesqueleto mecânico movido pela eletricidade cerebral (NICOLELIS, 2011), a plastinação⁴ de cadáveres (HACKING, 2005), a personalização de intervenções psicotrópicas (MARTIN, 2006), além de descrições do atual protagonismo dos fundamentos cerebrais na composição das individualidades (DAMÁSIO, 1996; ROSE, 2003; LIMA, 2005). Em meio a tais tecnologias de visualização da vida foram encontrados, repetidamente, sujeitos demandantes em busca da superação de suas limitações corpóreas por meio da projeção de uma vitalidade potencializada, tanto em relação às funções somáticas quanto às funções psíquicas.

A partir das fontes constituídas pelas visualizações fisiológicas dirigidas ao corpo e à mente em aprimoramento, o arquivo do estudo foi ampliado para enunciados avizinados ao movimento da Escola Nova.

Tal direcionamento foi realizado com base na suposição de que os pedagogos escolanovistas operavam sua argumentação segundo a pretensão de estabelecer critérios seguros para a verificação dos processos envolvidos na cognição e, assim fazendo, ancoravam suas análises na suposição da

³ Disponível em: <http://www.nlm.nih.gov/research/visible>. Acesso em: 21 out. 2013.

⁴ Conforme o site do Museu de Ciências da Vida abrigado no Portal da Universidade Federal do Espírito Santo, “a plastinação é um método de preservação de espécimes biológicos, deixando-os o mais próximo de sua aparência em vida, criado pelo Dr. Gunther von Hagens, da Universidade de Heidelberg, Alemanha, em 1977. O Método é um processo pelo qual os espécimes são impregnados com um polímero, podendo ser o silicone, epóxi ou poliéster. Com esta técnica, evita-se o uso de soluções conservantes tóxicas e de odor desagradável, como o formaldeído, bem como eleva a durabilidade das peças, característica útil para as atividades de pesquisa, ensino e expositivas em anatomia”. Disponível em: <http://www.mcv.ufes.br/plastinacao>. Acesso em: 28 jul. 2020.

racionalização do olhar para a fisiologia humana, notadamente para a psicobiologia da cognição.

Em busca das conexões entre os encontros da ciência higienista com a cognição, foi estabelecido como fonte primária um conjunto de enunciados cujo mote era reunir um grupo substancial de autores, nacionais e estrangeiros, com vistas a constituir as bases filosóficas, sociológicas, biológicas e psicológicas do movimento escolanovista: a *Bibliotheca de Educação*.

Essa importante iniciativa esteve a cargo da editora Companhia Melhoramentos de São Paulo, que, em 1927, implementou um projeto para produção de material pedagógico no sentido de tornar “mais acessíveis ao grande público” (PROENÇA, 1928, contracapa) as teorizações de eminentes cientistas dedicados à tarefa da reconstrução da pedagogia. Para tanto, a editora convocou Manoel Bergström Lourenço Filho como o editor da *Bibliotheca*.

O protagonismo do educador deveu-se tanto ao seu posicionamento acadêmico quanto à sua influência política. Entre os anos de 1920 e 1940, Lourenço Filho, além de ter sido responsável por propagar, em São Paulo e no Rio de Janeiro, a psicologia experimental, fundando laboratórios, dirigindo institutos e atuando na burocracia estatal, também produziu numerosos estudos, organizou coletâneas e instituiu testes, sempre no sentido de divulgar o uso da psicologia experimental para promover uma educação planejada e racional.

Entre suas ações, destaca-se a editoria da referida coleção publicada entre 1927 e 1979, a qual reuniu autores destacados do pensamento educacional internacional e nacional da época. Nessa coleção conviveram nomes como Binet e Simon (1929), Claparède (1928) e Piéron (1927) com outros como John Dewey (1952), Kilpatrick (1933) e Luzuriaga (1934).

O primeiro quarteto de autores é composto por nomes clássicos da psicologia experimental, cujas obras apresentam propostas para o reconhecimento estatístico dos processos necessários à aprendizagem. Para tanto, propõem medições da inteligência, exames das percepções infantis, verificações do grau de fadiga mental, entre muitos outros processos, sempre no sentido de estabelecer as bases biopsicológicas a partir das quais, segundo eles, se realizaria a cognição.

Sob essa base, autores como Dewey, Kilpatrick e Luzuriaga são apresentados por Lourenço Filho como teóricos do caráter social do aprendizado.

Desse modo, parece evidente que considerações pertinentes à fisiologia configurariam um *a priori* para explicar o processo de aprendizagem.

No bojo da conexão entre processos mentais e socialização, ditos autores estabelecem outro grupo de elementos observáveis, tais como o interesse, a vontade e a sociabilidade. Um itinerário cognitivo que se inicia com a vontade, caminha pelo despontar das capacidades, percorre todo o corpo para, finalmente, alcançar fisiologias em desenvolvimento, cujas mentes seriam aperfeiçoadas conforme a expansão das ações neuronais, ratifica um percurso traçado há tempos pelos discursos educacionais e que ainda hoje se mantém no senso comum de cientistas e pedagogos, elevados à condição de “peritos da vida em si mesma” (ROSE, 2013, p. 47).

Outra importante perspectiva muito vigorosa na década de 1920 apoia as descrições da fisiologia mental: a eugenia. Essa ciência foi apresentada em diferentes volumes da *Bibliotheca de Educação*. Na pena de Henrique Geenen, o estudo sobre a hereditariedade assumiu uma visualização condizente com a quantificação da vida de que compartilhavam os peritos presentes na Coleção.

Henrique Geenen, autor do quarto volume da *Bibliotheca de Educação*, foi apresentado por Franco da Rocha como um “professor há muitos annos e um apaixonado da psychologia” (GEENEN, 1929, p. 263). É dele também um compêndio de filosofia, publicado em 1933. Geenen preocupou-se com o jogo explicativo entre constituição fisiológica e comportamento. Conforme suas teorizações, seria necessário distinguir dois campos de observação dos humanos: o hereditário e o adquirido. O conceito de temperamento seria empregado para compreender ações motivadas pelos instintos (constitucionais, hereditários). Por outro lado, o termo caráter definiria o comportamento resultante da interferência do hábito sobre a base genética. Por meio da ação rotineira e moralmente regulada sobre a base fisiológica, formar-se-ia o caráter. Este aponta para a dimensão humana que mais explicitamente se relaciona com a educação. Para fundamentar suas concepções, o autor recorre a um roteiro que inclui teorizações de diferentes campos científicos relativas ao sistema nervoso, à hereditariedade, às secreções endócrinas, à psicanálise, à paleontologia, à frenologia e à antropologia. Quanto à infância, Geenen (1929, p. 73) discorre:

O indivíduo humano, nos primeiros mezes de sua vida, quando é criança de peito e que nelle preponderam os sentidos inferiores, a vida surda dos impulsos e dos reflexos, acha-se no estado de mamífero. Na segunda metade do primeiro anno, com a actividade de apanhar e de imitar tudo, alcança o estado dos

macacos anthropoides superiores. No segundo anno, por meio do andar erecto e da linguagem, chega ao estado do homem propriamente dito. Nos cinco annos seguintes, na idade dos brinquedos, dos contos phantasticos, acha-se no estado dos homens primitivos. Se em seguida, pela frequencia da escola, vem a incorporação ao meio social com os deveres rigorosos, a distinção entre ociosidade e trabalho.

Ao analisar o desenvolvimento da criança em direção à vida adulta, Geenen vislumbrava toda a história da evolução das espécies e, no interior dela, das sociedades humanas em direção à civilização. Ontogênese e filogênese irmanadas, pois. O neonato seria refém de seus *sentidos inferiores* e relacionar-se-ia com o mundo exterior por meio de impulsos e reflexos. A partir dessa ideia, Geenen demonstrava que, nessa fase, seria possível descrever, a partir das formas anatômicas do crânio (tal como a paleontologia faz com os primitivos), as capacidades em germe para os próximos momentos da vida. Na primeira infância, portanto, localizar-se-ia o momento privilegiado para conhecer os instintos humanos herdados – não apenas pela via familiar, mas, de certa forma, por toda a espécie. Tais instintos perpetuar-se-iam vida afora por meio daquilo que o autor chamou de temperamentos. Estes representariam o substrato constitucional do ser. Haveria a possibilidade, inclusive, de discriminar diferentes tendências consoantes aos temperamentos: paranoica, perversa, mitomaníaca, ciclotímica e hiperemotiva. Na segunda fase da infância, segundo Geenen, despontaria a disposição à imitação. Essa característica, compartilhada com os macacos antropoides, predisporia o indivíduo à interação social. Nesse processo, o confronto com os pais e com a sociedade levaria a conflitos internos cujo encaminhamento íntimo resultaria na composição de complexos e mecanismos de sublimação e recalçamento. Geenen afirma que esse estágio do desenvolvimento humano justifica a atuação da psicanálise nas idades posteriores, com o objetivo de colocar em palavras os conflitos íntimos, sempre no sentido de saná-los. Entretanto, a lógica discursiva evocada por Geenen não conviveria com indivíduos inusitados. Arma-se sobre eles, dessa forma, aquilo que garantiria o viés definidor, generalizante e interventivo da ciência dos caracteres: a classificação. Entre as classificações apresentadas pelo autor, destaca-se a de Boll e Delmas. Estes definiram oito elementos constitutivos do caráter (emotividade, avidez, bondade, sociabilidade, atividade, imaginação, memória e juízo), cada um deles graduável em sete níveis. Dessa forma, Boll e Delmas chegam a 5.764.801 grupos diferentes de caracteres (oito elementos

elevados à sétima potência, esta representativa dos graus em que cada um dos elementos se apresenta). Por exemplo, segundo Boll e Delmas,

[...] o tipo “intrigante” é assim representado: $E=0$; $V=+2$; $B=+1$; $S=+3$; $A=+1$. Fórmula que devemos ler: no intrigante E, a emotividade é nulla; V a avidez é positiva, forte; B, a bondade é negativa, grau fraco; S, a sociabilidade é extrema. A, a actividade, é positiva, grau fraco. (apud GEENEN, 1929, p. 60).

Dessa maneira, o inusitado tornar-se-ia dizível, e, por meio da linguagem científica, o individual seria definitivamente inserido numa série observável. Na supracitada coleção editada por Lourenço Filho, fica clara essa visualização ao mesmo tempo quantificadora e individualizante. Foi por meio da psicologia experimental que o editor, quando outorgou a si mesmo a missão de trazer ao Brasil uma pedagogia científica, instituiu seu projeto de individualizar para homogeneizar a atuação dos educadores sobre a massa de escolares.

Na clássica obra *Introdução ao estudo da escola nova* (LOURENÇO FILHO, 1930), o célebre reformador da educação brasileira produziu um histórico de práticas escolares que, em sua suposição, teriam dado origem àquilo que ficou consagrado como Escola Nova. Nessa empreitada, o autor estabeleceu uma sequência de elementos para abordar a passagem da *escola tradicional* à *escola nova*.

Na *escola tradicional*, segundo Lourenço Filho, estariam ancoradas práticas nas quais a palavra do mestre se sobrepõe à atividade dos aprendizes. Nesse padrão escolar, o adulto seria o modelo para compreender as ações das crianças. Em síntese, a memorização, a obediência cega e a imobilidade disciplinar orientariam os procedimentos dos educadores tradicionais.

Adiante, Lourenço Filho aventou que a renovação escolar teria ultrapassado as concepções imobilistas de ensino, estabelecendo o caráter pretensamente ativo já na natureza dos educandos. Para tanto, pensadores da educação que remontam aos primórdios do cientificismo aplicado à cognição – do quilate de Condillac, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart – foram mobilizados como proponentes da correspondência irrefutável entre fisiologia e comportamento.

No rastro dessa fusão, Lourenço Filho estabeleceu a biologia como meio para se atingir o fim proposto pela pedagogia iluminada pela psicologia, qual seja: a instrução dos cidadãos, independentemente de suas origens sociais. Para tanto, novamente, a constituição biológica seria averiguada a partir de medições. Por

meio de dados sobre peso, altura, pressão sanguínea, velocidade nos reflexos etc., proporções eram estabelecidas e régua de crescimento, aferidas. Balanças, fitas, tampos e bandagens seriam as ferramentas de inquérito de Lourenço Filho.

Por outro lado, as respostas comportamentais estavam, à época do autor, tornando-se objeto dos psicólogos. Pavlov foi o autor mobilizado nesse momento. O reformista Lourenço Filho encantou-se com as descrições acerca do reflexo incondicionado e empolgou-se com a possibilidade de condicioná-lo.

A psicologia experimental exercida pelo reformista também contemplava a produção de testes. Esses instrumentos deveriam proceder à sondagem das capacidades propriamente cognitivas. Aferia-se, nesse caso, o mecanismo das *funções executivas do cérebro* a partir das noções de *déficits* e *dotações*.

Visualizando o aprendizado como expressão de complexos circuitos cerebrais, os psicólogos, biólogos e pedagogos, naquele Brasil dos anos 1920, puderam integrar seus discursos a um *a priori* insofismável: embora o corpo fosse a morada da individualidade, as reações pessoais poderiam ser previsíveis pela fisiologia geral.

Relacionando diretamente anatomia e natureza, neuroestimulação e experimentação, os psicólogos afins à vertente de Lourenço Filho ousaram supor a educação como fator para incluir as condutas nas curvas normais sugeridas pela estatística. Nesse âmbito discursivo, a *educação de dentro para fora* só poderia ser contígua à *educação sob medida*. Tais princípios conjugavam-se na concepção de Lourenço Filho e produziam a *educação do interesse*, elemento que justificou a leitura que o autor fez de Dewey.

Na leitura de Dewey feita por Lourenço Filho, o pensamento brotaria sempre de um problema. Este nasceria das necessidades, intrínsecas a todos os organismos vivos. Tal como no reflexo condicionado, o pensamento se efetivaria quando do êxito na ação. A comprovação da efetividade do ensino, portanto, poderia ser certificada pelo próprio aprendiz. Aquela seria a medida pela qual ele mesmo aferiria sua própria normalidade.

Ainda, segundo Lourenço Filho, Dewey sugeria que não se deveria educar para uma vida futura, mas sim fazer da educação a própria vida. Isso porque, em seus dizeres, “a vida social organizada não se esteia na subordinação, esteia-se na cooperação, no aproveitamento de cada capacidade em seu lugar” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 168). Ao falar em *lugar*, o autor certamente referia-se à idade do infante. Do educador, portanto, exigia-se que zelasse pela adequação entre os

estímulos escolares e as respostas esperadas para a faixa etária do educando. A correta estimulação garantiria, então, a suprema capacidade humana para a sociabilização: a cooperação. Nesse discurso, *colaborar* tornava-se extensão de *entender*.

Assim, em Lourenço Filho encontram-se concepções segundo as quais seria possível modificar o comportamento, a identidade e as reações dos escolares por meio da organização de seu pensamento, de modo consoante ao método científico.

Os nomes e temas alocados na referida Coleção *Bibliotheca de Educação* foram mobilizados pela presente pesquisa como mote para especular a qual corpo a cientificidade escolanovista mirava.

A presença de autores como Octavio Domingues (1929), Adolpho Ferrière (1929) e Henrique Geenen (1929) permitiu vislumbrar a base genética que suplantaria as tendências cognitivas e as aptidões naturais, além do temperamento e do caráter com os quais os estudantes chegariam ao ambiente de aprendizado.

Conhecida a prevalência da hereditariedade nos fundamentos da aprendizagem, autores como Antônio Sampaio Dória (1928), Émile Durkheim (1929) e Estevão Pinto (1931) permitiram a aproximação à dimensão moral e social dos educandos em processo de reconhecimento científico.

Estabelecidas as bases fisiológicas, morais e sociais do comportamento, ficaram evidentes as possibilidades de conexão entre as individualidades educáveis e sua produtividade econômica. Tal potência toma vulto nas obras de William Heard Kilpatrick (1933), Lorenzo Luzuriaga (1934) e Lourenço Filho (1941).

Ademais, fosse a base genética, a condução moral da vontade ou a capacidade de inserção social, todas as características inerentes às individualidades observáveis por esse recorte do movimento escolanovista eram aferidas por testes psicológicos. Tais ferramentas foram descritas nas obras de Alfred Binet e Theodore Simon (1929), Édouard Claparède (1928) e Lourenço Filho (1937).

Com base nas análises do conjunto de textos reunidos em torno da Coleção *Bibliotheca de Educação*, foi possível sugerir que o intervencionismo, o caráter redentor da escola e a função libertadora da ciência converteram-se nos três

nortes que se espalharam pela discursividade pedagógica brasileira e que, supõe-se aqui, estariam presentes na educação até a atualidade.

Nesse diapasão, apresentamos, a seguir, uma compilação de artigos publicados entre os anos de 1993 e 2013 em periódicos acadêmicos nacionais. São eles: *Cadernos CEDES*, *Cadernos de Pesquisa*, *Currículo sem Fronteiras*, *Educação em Questão*, *Educação em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação Temática Digital*, *Educar em Revista*, *Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Perspectiva*, *Práxis Educativa*, *Pro-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista de Educação Pública* e *Revista Educação*.

A seleção desse material obedeceu a alguns critérios relacionados à relevância, ao caráter e à historicidade dos enunciados, o que permitiu sondar o modo como as teorizações de cunho psicobiológico provenientes do progresso escolanovismo se dispuseram e resultaram na contemporânea visualização do educando.

Quanto à relevância, dois elementos foram buscados: a chancela e a circulação. Os supracitados artigos foram vasculhados em 18 periódicos avaliados como A1 e A2, segundo os critérios do sistema Qualis Periódicos, a cargo da CAPES, por ocasião da realização do presente estudo: o triênio 2010-2012. Entre os 138 artigos afins à temática sob exame, 56 foram selecionados. Tal *locus* discursivo foi escolhido por acolher textos com caminhos argumentativos consagrados nesse suporte textual. Todos os artigos selecionados apresentaram similaridade formal, demonstrando a preocupação dos autores em explicitar suas referências teóricas, seus critérios metodológicos e as bases empíricas a partir das quais eles trafegavam. A totalidade dos autores selecionados explicitou as hipóteses acerca dos problemas a que se dedicaram e definiu claramente as teses a que chegaram. No que tange à circulação, é sabido que a produção de artigos é tarefa quase obrigatória para a vida acadêmica. Além disso, as instituições acadêmicas de pesquisa têm por obrigação institucional criar e gerir publicações de caráter científico, de modo que é imprescindível que os resultados das pesquisas sejam publicados, com o fito de divulgá-los à comunidade científica.

Destarte, o caráter dessas publicações volta-se à inserção dos autores na sobredita comunidade científica. Esta abriga temas, enfoques, teorizações daquilo que o tempo histórico permitiu que se elevasse como objeto de debate entre os pesquisadores. Desta feita, referido campo discursivo adquire uma

produtividade própria, tornando-se uma espécie de mirante de onde se observa aquilo que o tempo produziu como problemas a serem considerados.

Aporta-se, então, na concepção de história, presente em toda a pesquisa, e que respalda a compilação e a seleção dos artigos como matéria empírica. Trata-se de um olhar em retrospectiva para o tempo. Considera-se aqui que a elevação de temas à qualidade de problemas refere-se muito mais a questões prementes na atualidade do que a elementos próprios do passado. Nessa concepção, o passado é uma criação dos pensadores do presente em busca de validação das questões caras ao seu próprio tempo. Portanto, segundo essa concepção, a produção do discurso histórico tem o mesmo estatuto de qualquer outra criação discursiva, ou seja, demonstrar o posicionamento dos pensadores acerca de sua própria condição.

Tal concepção poderia ser considerada relativista, porém, ela escapa dessa definição ao se voltar prioritariamente às bordas dos enunciados, afastando-se daquilo que neles se revela como posicionamento próprio dos autores. Desse modo, nos 56 artigos selecionados, a pesquisa ateve-se antes às hipóteses que às teses aí em uso.

Para tanto, utilizando-se de palavras-chave caras à temática geral do trabalho, definiu-se como mote termos como os seguintes: *escola nova*, *higiene*, *medicina*, *saúde*, *clínica*. Ditos termos, provenientes das fontes temáticas abrigadas nos discursos da medicina higienista e da biomedicina contemporânea, foram estabelecidos após o contato com os dizeres oriundos da Escola Nova. O objetivo da pesquisa, convém lembrar, foi estabelecer a importância da escola moderna na formulação da subjetividade imersa na utopia contemporânea do homem aprimorável.

Conforme foi possível aventar, referida utopia somente ganha vigor quando alcança a adesão do sujeito das suas proposições. No material sob exame, buscaram-se elementos que sugerissem a presença de tal horizonte na lógica discursiva estabelecida operada pelos autores.

Assim, foi possível discriminar os artigos em quatro grupos, segundo as abordagens que adotaram diante das relações entre as mencionadas palavras-chave e as práticas executadas pela Escola Nova. São eles: os que abordaram a Escola Nova como campo de aplicação da ideologia burguesa; outros que sugeriram uma matriz clínico-terapêutica no escolanovismo; ainda, um grupo dedicado a criticar a psicologização produzida pela Escola Nova; por fim, aqueles

que propuseram um apanhado de análises denunciando a imposição do poder médico nas alocações escolanovistas.

No que tange à abordagem da Escola Nova segundo a noção de ideologia, os autores mobilizados (VALE, 2009; NUNES, 1998; GARCIA, 2006; CAMPOS; SHIROMA, 1999; KUHLMANN JUNIOR, 2000; MOGILKA, 2003; RICHTER; VAZ, 2010; VIDAL, 1998; MARQUES, 2003; VEIGA, 2000; ARAGÃO, 2003; SILVA, 2011; CUNHA JÚNIOR, 2011; MARTINS, L., 2003; RIBEIRO, 2013; GLEYSE; SOARES, 2008) amiúde associaram as práticas do movimento à propaganda burguesa que teria atraído a população com suas propostas de educação socializada, seu puericentrismo e sua intenção democrática, mas que, por meio da psicologização do processo educativo, teriam produzido uma escola excludente, ortopédica e meritocrática.

O segundo grupo de textos compôs-se por aqueles que sobrelevaram o caráter terapêutico da Escola Nova (POZATTI, 2012; FAZENDA; SOUZA, 2012; TELES; CERQUEIRA, 2013; MOURA; SILVA, 2009). Estes observaram tal movimento como capaz de estabelecer um projeto societário verdadeiramente popular, ao qual todo o ser do aluno se integrasse. Tal escola, segundo esse campo discursivo, instigaria os educandos a ativarem práticas de cuidado de si, destacando o pretenso caráter curativo que uma escola proponente da liberdade poderia alcançar.

Há, ainda, o grupo daqueles que encontraram um embate entre duas grandes possibilidades oferecidas pelo escolanovismo (BORTOLOTTI; CUNHA, 2013; CUNHA; SOUZA, 2011; CUNHA, 1997, 1999a, 1999b, 2001; SANTOS, 2000; MURARO, 2013; DUARTE, 1998; MENDONÇA et al., 2006; CARVALHO et al., 2000; FREITAS, 2007). De um lado estavam os partidários de Lourenço Filho, cujas ideias reduziam-se à aplicação da psicometria, produzindo ações imersas em um psicologismo incapaz de garantir o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. De outro lado, contra a herança de Lourenço Filho, levantaram-se autores que encontraram em John Dewey o caminho para a redenção do escolanovismo, substituindo a estigmatização psicologista pela valorização das potencialidades intrínsecas aos estudantes. O resultado proposto por esse grupo aponta para a necessidade da inoculação, na psique dos educandos, da inteligência necessária ao exercício da democracia.

Por fim, figura o grupo daqueles autores que atribuem à Escola Nova um amplo processo de subordinação da educação à medicina (SPAZZIANI, 2001;

NÓBREGA, 2005; DINIZ, 2004; YAZLLE; FERNANDES, 2009; RICHTER; VAZ, 2010; GUIMARÃES, 2013; GONDRA, 2010; FERREIRA, 2010; FERREIRA; GONDRA, 2006; ROCHA; GONDRA, 2002; ROCHA, 2000, 2010, 2011; MARQUES; FARIAS, 2010; MARTINS, V., 2003; SILVA, 2012; SCHARAGROSKY, 2004; DUSSEL, 2005; MOCTEZUMA, 2011; KUHLMANN JÚNIOR; MAGALHÃES, 2010; ASCOLANI, 2010; BASSINELLO, 2004). Nessa abordagem, os autores criticam o caráter impositivo do discurso médico, sugerindo que ele teria colonizado os procedimentos escolares por meio da eliminação das individualidades em prol do condicionamento e da padronização de condutas – tudo isso em nome dos interesses dominantes, fossem das indústrias farmacêuticas, fossem dos partidários tardios da eugenia, cujo objetivo seria eliminar os poderes populares em nome da hegemonia burguesa.

Escola científica e a gestão das individualidades

Pode-se asseverar que o presente estudo procurou compreender a força veridictiva contida nas alocações científicas recorrentemente dirigidas à vida cognitiva do alunado. Essa força causa-nos bastante estranhamento, uma vez que é inegável o caráter indomável da relação de aprendizado.

De outro modo, sugere-se que, quando o olhar para a história da educação utiliza a noção de visualização, ele pode se aproximar de modo mais profundo da subjetivação docente do que as abordagens que apostam na crença da ciência como um campo subserviente, produzindo representações úteis às forças políticas historicamente dominantes.

Assim, foi possível estabelecer que a visualização científica do aprendizado prosperou durante as décadas de 1920 e 1940, mantendo-se viva até o presente. No entanto, com a emergência da neurociência após a década de 1960 (ROSE; JOELLE, 2013), esse processo ganhou uma penetração ainda maior. O pesquisador Rogerio Lopes Azize (2010/2011, p. 566) chegou a afirmar que a presença do discurso neurocientífico na atualidade foi responsável pela instituição de uma “concepção cerebralista de pessoa”, segundo a qual os indivíduos passaram a narrar suas potencialidades e dificuldades a partir da configuração de seus cérebros. Estes, tomados como órgãos plásticos e suscetíveis à intervenção de seus portadores, possibilitariam uma nova mirada, não somente à própria configuração cerebral, mas também a toda a fisiologia humana. Paul

Rabinow (2002) cunhou o termo *bioidentidade* para descrever essa nova forma de percepção do corpo.

Destarte, estaria disponível ao cidadão contemporâneo sua livre escolha mediante as possibilidades que os *experts* da fisiologia apresentam. Tal liberdade possibilitaria, além do apego às próprias limitações e habilidades, a busca pelo melhoramento constante de si, ou seja, tornaria viável a utopia do homem aprimorável. Isso justifica, portanto, a opção metodológica que esta pesquisa fez: o uso da noção de visualização em vez da ideia de representação.

Como se viu aqui, a escola sempre foi palco para infinitas especulações científicas. A história da modernidade escolar confunde-se com a busca obstinada pelo caminho pelo qual se estabelece o conhecimento.

Ora, a pesquisa que aqui se apresentou buscou criticar a sanha propositiva das análises sobre a escolarização moderna. Indicando os vínculos de sentido que a pedagogia moderna estabeleceu, não se questionou aqui a consistência dos conceitos com os quais ela sempre trabalhou. Para além dos conceitos, visou-se observar as práticas concretas ali operadas. Para além das definições, procurou-se sugerir efeitos, enfim.

Desse modo, focalizou-se aquilo que efetivamente se forjou enquanto se criavam significações, julgamentos e sentidos: o sujeito produzido no entrelaço dos discursos que descreviam seu processo cognitivo.

Supôs-se que toda higienização, toda padronização, toda imposição de valores somente foi aplicada considerando o caráter profundamente ativo daqueles sujeitos que as recebiam. Daí a conclusão de que, sem a ideia segundo a qual a liberdade de escolha é um bem natural próprio da fisiologia humana, não se teria realizado todo o intento da educação moderna.

Fonte: Periódico médico

ANNAES BRASILIENSES DE MEDICINA, Rio de Janeiro: Emp. Typographica Dous de Dezembro – de Paula Brito Impressor da Casa Imperial, n. 7, abr. 1852.

Fonte: Bibliotheca de Educação

BINET, A.; SIMON, T. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. 3. ed. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), 1929. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. X).

CLAPARÈDE, E. **A escola e a psychologia experimental**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), [1928]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. II).

DEWEY, J. **Vida e educação**. 3. ed. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), 1952 (1. ed. 1930). (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XII).

DOMINGUES, O. **A hereditariedade em face da educação**. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), [1929]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. VI).

DORIA, A. S. **Educação moral e educação econômica**: suas bases, sua aplicação nas escolas. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), [1928]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. III).

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), [1929] (Coleção Bibliotheca de Educação, v. V).

FERRIÈRE, A. **A lei biogenética e a escola activa**. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1929] (Coleção Bibliotheca de Educação, v. IX).

GEENEN, H. **Temperamento e carácter sob o ponto de vista educativo**. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1929] (Coleção Bibliotheca de Educação, v. IV).

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1933]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XVIII).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1930]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XI).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária á aprendizagem da leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo, Cayeiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), [1937] (1. ed. 1933) (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XX).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1941] (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XXIX).

LUZURIAGA, L. **A escola única**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1934]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XXII).

PIÉRON, H. **Psychologia experimental**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1927]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. I).

PINTO, E. A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1931] (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XVI).

PROENÇA, A. F. **Como se ensina geographia**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) [1928]. (Coleção Bibliotheca de Educação, v. VII).

Fonte: Periódicos educacionais

ARAGÃO, E. Raça, nação, classe e a educação para o trabalho: a marginalização do trabalhador nacional livre na primeira industrialização em São Paulo (1880-1920). **ProPosições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 147-175, maio/ago. 2003.

ASCOLANI, A. Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 303-326, abr. 2010.

BASSINELLO, G. A. H. A saúde nos parâmetros curriculares nacionais: considerações a partir dos manuais de higiene. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 34-47, dez. 2004.

BORTOLOTTI, K. F.; CUNHA, M. V. Anísio Teixeira e a psicologia: o valor da mensuração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 32-52, abr. 2013.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revistas Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARVALHO, J. B. P. *et al.* Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.

CUNHA, M. V. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999a.

CUNHA, M. V. A presença John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 77-91, dez. 1999b.

CUNHA, M. V. John Dewey: filosofia, política e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 371-388, jul./dez. 2001.

- CUNHA, M. V.; SOUZA, A. V. Cecília Meireles e o temário da Escola Nova. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 850-865, set./dez. 2011.
- CUNHA JUNIOR, C. F. F. Práticas corporais em Juiz de Fora (1876-1915). **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 3(66), p. 51-65, set./dez. 2011.
- DINIZ, A. A. O ensino dos anormais: preocupações em Coimbra e em Portugal no início do século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 245-263, 2004.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas. v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- DUSSEL, I. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 1(46), p. 65-86, jan./abr. 2005.
- FAZENDA, I. C. A.; SOUZA, F. C. Diálogos interdisciplinares em saúde e educação: a arte de cuidar. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 37, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2012.
- FERREIRA, A. G. A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 215-234, abr. 2010.
- FERREIRA, A. G; GONDRA, J. G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006.
- FREITAS, I. História e Escola Nova: as inovações do professor Cesário Júnior para o ensino secundário em São Paulo (1928/1936). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n. 30, p. 163-176, jan./abr. 2007.
- GARCIA, R. A. G. Educação e psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos (Rio de Janeiro 1930-1940). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 65-76, jul./dez. 2006.
- GLEYSE, J.; SOARES, C. L. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? (1880-2004). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 137-156, jan./abr. 2008.
- GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010.
- GUIMARÃES, P. C. D. A atuação das “instituições auxiliares da escola” sobre educação da infância mineira na década de 1920. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 149-166, dez. 2013.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, M.; MAGALHÃES, M. G. S. A infância nos almanaques. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 327-350, abr. 2010.

MARQUES, V. R. B. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no noventa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 57-78, abr. 2003.

MARQUES, V. R. B.; FARIAS, F. C. S. A. “Façamos dessa gente um elemento seguro do nosso progresso material e moral”. A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 287-302, abr. 2010.

MARTINS, L. M. B. ‘Conselhos ao povo’: educação contra a influenza de 1918. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, p. 103-117, abr. 2003.

MARTINS, V. Policiais e populares: educadores, educandos e higiene social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 79-90, abr. 2003.

MENDONÇA, A. W. P. C. *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo dos anos 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.

MOCTEZUMA, L. M. Representaciones del cuerpo infantil em los libros de texto mexicanos, 1880-1940. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3(66), p. 35-49, set./dez. 2011.

MOGILKA, M. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146, jul. 2003.

MOURA, F.; SILVA, T. E. A educação clínica como metodologia pedagógica: investigação sobre a aplicação da psicanálise na área educacional em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 265-291, jan. 2009.

MURARO, D. N. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

NÓBREGA, D. O. Histórias de relação de poder: os (des)caminhos do atendimento às pessoas com deficiência mental. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 23, n. 9, p. 134-159, maio/ago. 2005.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 1998.

POZATTI, M. L. Educação para a inteireza do ser: uma caminhada. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-691, jul./set. 2013.

- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 117-134, ago. 2010.
- ROCHA, H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 55-73, nov. 2000.
- ROCHA, H. P. A educação da infância: entre a família e a medicina. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 235-262, abr. 2010.
- ROCHA, H. P. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2(65), p. 151-172, maio/ago. 2011.
- ROCHA, H. P.; GONDRA, J. G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.
- SANTOS, H. O. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 10, p. 105-124, jul. 2000.
- SCHARAGRODSKY, P. El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generalizada (1900-1940). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 83-119, jul./dez. 2004.
- SILVA, A. L. S. Imperativos da beleza: corpo feminino, cultura fitness e a nova eugenia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32 n. 87, p. 211-222, maio/ago. 2012.
- SILVA, J. C. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Escola Nova. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez. 2011.
- SPAZZIANI, M. L. A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 41-62, dez. 2001.
- TELES, A. M. O.; CERQUEIRA, T. C. S. A pedagogia do si mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 931-951, jul./set. 2013.
- VALE, A. M. Abordagem sobre um tema complexo de história: a relação entre finalidades da educação, poder e interesses. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 4150, jan./jun. 2009.
- VEIGA, C. G. Escola de alma branca o direito biológico à educação no movimento da escola nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. especial, p. 123-150, 2000.
- VIDAL, D. G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 126140, jan./jun.1998.

YAZLLE, E. G.; FERNANDES, J. G. D. A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2009.

Referências

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

AZIZE, R. L. O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 563-574, nov. 2010/fev. 2011.

BENCHIMOL, J. **Dos micróbios aos mosquitos: febre amarela e a revolução pasteuriana no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

CORRÊA, M. **As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'AVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil. 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

EDLER, F. C. A medicina brasileira no século XIX: um balanço historiográfico. **Asclepio**, Madrid, v. 50, n. 2, p. 169-186, 1998.

EDLER, F. C. A escola tropicalista baiana: um mito de origem da medicina tropical no Brasil. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 357-385, maio/ago. 2002.

EDLER, F. C. **Medicina no Brasil imperial: clima, parasitas e patologia tropical**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

FERREIRA, L. O. **O nascimento de uma instituição científica: o periódico médico brasileiro da primeira metade do século XIX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004. p. 12-22.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

HACKING, I. The cartesian vision fulfilled: analogue bodies and digital minds. **Interdisciplinary Science Reviews**, v. 30, n. 2, p. 153-166, 2005.

HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LOBO, L. F. **Os infames da história: a instituição das deficiências no Brasil**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

MARTIN, E. The pharmaceutical person. **BioSocieties**, London, v.1, p. 273-287, 2006.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalidade da educação brasileira**. Bauru: EDUSC, 2002.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora UNICAMP, 1999.

NICOLELIS, M. **Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebros e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRAINSACK, B.; SIEGAL, G. The rise of genetic couplehood? A comparative view of premarital genetic testing. **Biosocieties**, London, v. 1, n. 1, p. 18-36, 2006.

RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROCHA, H. P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas” del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura**, Barcelona, n. 29, p. 25-40, 1997.

ROSE, N. Neurochemical selves. **Society**, Nova York, p. 46-59, nov./dez. 2003.

ROSE, N. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.

ROSE, N.; ABI-RACHED, J. M. **Neuro: the brain sciences and the management of the mind**. New Jersey: Princeton University Press, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **Espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SFEZ, L. **A saúde perfeita:** crítica de uma nova utopia. São Paulo: Loyola, 1996.

STEPAN, N. **Gênese e evolução da ciência brasileira:** Oswaldo Cruz e a política de investigação científica. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1976.

DE PÂNTANO DE ÁGUAS PODRES A PARQUE IBIRAPUERA: SOBRE A PEDAGOGIZAÇÃO DE ESPAÇOS E SUAS TECNOLOGIAS DE GOVERNO

Ana Paula Nunes Chaves

Ao longo da década de 1960, a TV Record foi uma das emissoras responsáveis pela consolidação da música popular brasileira por meio da promoção de festivais de música. O III Festival da Música Popular Brasileira, realizado em 1967 no Teatro Paramount, em São Paulo, apresentou ao público canções que, mesmo após cinco décadas, seguem vívidas. Naquela ocasião, *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil, obteve a segunda colocação entre as favoritas do júri. Interpretada pelo compositor baiano e pelo grupo Os Mutantes, a canção era inovadora devido, entre outras razões, ao uso da guitarra elétrica. Ela também fazia menção a uma temática que aqui nos interessa mais particularmente: o parque como equipamento urbano de lazer e como cenário de fatos sociais que evidenciam usos e formas de apropriação do espaço citadino.

De área verde a jardim, de jardim a praça, de praça a parque. A ideia pré-conceitual de parque, associada às áreas livres, arborizadas, nas quais se realizavam atividades de caça e de lazer, existe desde a Antiga Mesopotâmia. Contudo, essa primeira concepção foi ganhando novos contornos e veio a se consolidar no que hoje conhecemos como parque urbano. Este surge na Inglaterra no final do século XVIII (KLIASS, 1993) e ainda hoje é cenário marcante nas grandes cidades. A contemplação da paisagem, o passeio bucólico entre alamedas floridas, a nostalgia do retorno ao campo, o ar fresco e saudável são traços da tradição pitoresca inglesa ainda recorrente nos dias atuais.

Como equipamento urbano, tem seu pleno desenvolvimento no decorrer do século XIX, na França, com a reformulação realizada por Georges-Eugène Haussmann, e nos Estados Unidos, com o *Park Movement* liderado por Frederick Law Olmsted. De acordo com Bartalini (1995), é no *Report from the Select Committee on Public Walks*, de 1833, que aparece explicitamente a intencionalidade de provimento de espaços abertos para lazer e entretenimento social. Com o advento da sociedade industrial, a busca por espaços de lazer ao ar livre tornou-se uma demanda sobressalente, e é em meados do século XIX que o

parque urbano se instituiu plenamente. Em virtude do incremento do mundo do trabalho, o parque configurou-se como um reduto almejado para o lazer e o descanso, um espaço que se contrapunha ao ambiente intenso e insalubre dos meandros da cidade.

Ao contrário do que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil não houve uma urgência social que mobilizasse a criação de parques urbanos com fins de recreação e lazer, uma vez que o País não dispunha de uma rede urbana tal para reivindicar construções arquitetônicas dessa natureza – nem mesmo nas maiores cidades brasileiras, como Rio de Janeiro ou São Paulo. De acordo com Macedo e Sakata (2002, p. 16),

[...] o parque é criado, então, como uma figura complementar ao cenário das elites emergentes, que controlavam a nova nação em formação e que procuravam construir uma figuração urbana compatível com a de seus interlocutores internacionais, especialmente ingleses e franceses.

Os primeiros parques urbanos brasileiros começaram a surgir no Rio de Janeiro e em São Paulo na segunda metade do século XIX. No começo do século XX, mais especificamente em 1930, a cidade de São Paulo contava com apenas três: o da Luz, o Siqueira Campos e o Dom Pedro II. Atualmente, São Paulo conta com mais de 100 parques municipais, dentre os quais a referência proeminente é o Ibirapuera, localizado na zona sul de São Paulo.

Os espaços deste último possuem características singulares que o colocam em destaque na investigação aqui em tela. O primeiro ponto diz respeito ao constante processo de recodificação pelo qual passaram os parques urbanos contemporâneos. A multiplicidade dos espaços no Parque Ibirapuera para atividades esportivas, para recreação infantil, para exposições culturais e artísticas, para conservação de recursos naturais e para instituições administrativas exprime a ressignificação dos espaços, esta decorrente das variadas funções ali impressas.

Segundo ponto: trata-se do parque urbano mais representativo da cidade de São Paulo, sendo articulador de uma série de experiências de caráter formativo e pedagógico. Em 1954, a planície pantanosa, erma e insalubre do aldeamento tupiniquim onde viveu o cacique Ibirapuera dava lugar ao principal centro das comemorações do IV Centenário da Cidade de São Paulo, passando a oferecer opções de cultura e lazer à população, que crescia vertiginosamente. Ali, três diferentes museus, exposições, universidade, viveiro de plantas, parque infantil,

ciclofaixa, área para prática de esporte, escola de música, planetário etc. são atravessados por um conjunto de práticas que se desdobram em novas formas de sociabilidade, por meio de atividades tanto de lazer quanto de teor educativo.

Em terceiro lugar, destaca-se a expressividade de tal equipamento público. A ampla visibilidade do parque está associada ao número de frequentadores, que pode ultrapassar a marca de 200 mil aos finais de semana e chegar a 14 milhões de visitantes ao ano (SILVA, 2017), sugerindo largas repercussão e reverberação das espacialidades e dos modos de vida ali existentes.

Por essa ordem de ideias, vale a pena indagar como, ao longo das mais de seis décadas de sua existência, os espaços do Parque Ibirapuera vêm sendo atravessados e modelados por uma série de condutas que geram e instruem espacialidades. Por qual racionalidade as espacialidades estão orientadas? De acordo com quais procedimentos elas são administradas? E por meio de quais mecanismos formativos e pedagógicos elas são governadas?

Amparados na teorização foucaultiana, particularmente na noção de tecnologia de governo (FOUCAULT, 2008a, 2008b), trazemos à baila determinadas investidas sobre os modos de vida das populações e, conseqüentemente, sobre os espaços e as práticas espaciais. A hipótese da pesquisa que originou este texto centra-se na maneira pela qual estratégias pedagógicas, alegadamente formativas, extravasam os muros das escolas, espraiando-se cada vez mais no cenário urbano contemporâneo, de modo consoante a uma espécie de alastramento progressivo de uma educabilidade em diferentes esferas do tecido social. Trata-se daquilo que Aquino (2012, p. 150) chama de pedagogização da vida, apontando para um processo de organização das relações sociais consoante a uma ininterrupta “tutela pastoral dos indivíduos e das populações com vistas ao autogerenciamento de seus corpos, almas e relações”. Decorre disso, pois, o alastramento progressivo de uma educabilidade em diferentes esferas do tecido social, isto é, uma pedagogia com feições não apenas escolares, mas que se volta ao maior número de aspectos da vida cultural.

O expansionismo pedagógico (VIEIRA; AQUINO, 2016) em tela acarreta uma reverberação de práticas de caráter tanto normalizador quanto subjetivador na gestão dos modos de vida, as quais são, sobretudo, espaciais. Embora atitudes como atravessar ruas sobre a faixa de pedestres, pedalar em ciclovias ou usufruir da companhia de um monitor na visita a um museu ilustrem a planificação e a organização socioespaciais, elas revelam, igualmente, comportamentos

intensamente instruídos. Isso significa que a disposição do espaço produz as condutas de quem dele faz uso e imprime certos hábitos que, por sua vez, modulam modos de vida socialmente administrados.

A fim de apreender os processos de produção e organização do espaço, toca-nos pensar o complexo jogo por meio do qual se produz coletiva e subjetivamente o mundo que não apenas nos rodeia, mas que também nos compreende. Isso implica ter em mente como as relações sociais produzem, controlam e constroem espaços por sujeitos transformadores, ativos e inventivos, os quais forjam novas e distintas formas espaciais (CHAVES; AQUINO, 2016).

Por essa via de pensamento, a produção e a organização espaciais não são simplesmente físicas, mas se voltam, inclusive, à regulação e à autorregulação de condutas conexas ao modelo de cidadão que se almeja alcançar: responsável, ecológico, saudável, cultural, criativo e empreendedor. Com base nessa proposição, consideramos que as práticas instaladas no Parque Ibirapuera ora passam a conduzir condutas e ditar modos de viver, ora podem tornar visíveis diferentes produções espaciais que redirecionam os arranjos até então configurados.

A pedagogização da vida como princípio norteador

Os fenômenos da pedagogização e do expansionismo pedagógico, nos termos de Aquino (2012, 2013) e Vieira (2012), foram antes abordados por diversos autores. Na lógica imperativa da *sociedade totalmente pedagogizada* proposta por Basil Bernstein (2001), da *sociedade pedagógica* apontada por Jacky Beillerot (1985), da política da *aprendizagem ao longo da vida* discutida por Stephen Ball (2013), ou ainda no que se refere ao que Noguera-Ramírez (2011) chamou de *sociedade educativa*, segundo o que o aprender converte-se em uma atividade interminável e onipresente.

O projeto *A educação ao longo de toda a vida* (DELORS, 1998), apresentado no *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, também conhecido como *Educação, um tesouro a descobrir* ou, simplesmente, como *Relatório Jacques Delors*, em referência ao presidente daquela Comissão, esboça a matriz de propostas e práticas educacionais sugeridas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

O referido projeto performa uma racionalidade de governo educacional que foi objeto de numerosos estudos, os quais propagam a educação como um processo fundamental para que os cidadãos possam estar preparados para encarar os desafios impostos pelas novas formas de organização social e econômica. Desse modo, a educação é vista como um processo essencialmente formativo, sem se reduzir a procedimentos que visariam garantir o ensino e a aprendizagem propriamente. O que esses mecanismos pretendem, em consonância ao ideário neoliberal, é a naturalização da tarefa interminável de responsabilizar os cidadãos pela própria construção de seu lugar no mundo, pela via da autoeducação. Numa expressão-chave, os cidadãos devem *aprender a aprender*.

No que concerne à *educação ao longo de toda a vida* como um dos propósitos nucleares do *Relatório*, e diante da problemática que daí desponta, optamos por nos deter em três de suas características. A primeira diz respeito à ligação das práticas educacionais ao desenvolvimento econômico, a qual se deve às exigências para a promoção da educação operadas pelas principais entidades financeiras supranacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras. Em segundo lugar, o projeto pretende converter o empreendedorismo em objetivo básico das práticas educacionais conduzidas em escala global. E a terceira característica, que mais nos interessa, revela a malha econômica do social, ao reduzir a experiência humana ao propósito de desenvolvimento a partir de uma matriz expressamente econômica. Produz-se, desse modo, a categoria de *desenvolvimento humano*, ou seja, um ditame de governo das populações em razão de uma ordem econômico-financeira que compõe uma infraestrutura política complexa. Esse modelo alastra-se pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela UNESCO, passando pelas políticas públicas dos Estados-Nação, e atingindo, mais cedo ou mais tarde, as práticas locais.

O tema da *aprendizagem ao longo da vida* (ALV) ecoou em diferentes momentos e locais, alcançando amplitudes globais desde meados do século XX. As primeiras apropriações da ALV nas políticas públicas europeias datam das décadas de 1960 e 1970. Observando seu amplo emprego ao longo de quase cinco décadas, Kjell Rubenson (apud FEJES; NICOLL, 2008) sugere que a ALV carrega três dimensões nos diferentes contextos políticos.

A primeira delas data da década de 1970, quando a ALV tinha uma orientação humanista. Nesse momento, apresentava-se a intenção generalizada de educação para todos os países, ancorada na predisposição otimista de progresso por meio da educação dos cidadãos, com o objetivo de desenvolvimento humano de modo integral.

A segunda dimensão destacada por Rubenson emerge nas décadas de 1980 e 1990, quando a visão original acerca dos processos de ALV passa a ser substituída por uma orientação com acentuado enfoque economicista. O propósito humanista que apregoava a igualdade de desenvolvimento democrático cederia espaço a perspectivas econômicas que acentuam e valorizam o aumento da produção e do consumo. O que está em jogo nesse período passa a ser a constituição de uma força de trabalho qualificada, eficiente e sustentada por habilidades e competências específicas. Tal aspecto da ALV destacado pelo autor é retratado fidedignamente pela noção de capital humano.

A terceira dimensão sugerida por Rubenson estende-se das últimas décadas até os dias atuais. Apesar de ancorada na perspectiva economicista, a ALV teria ainda como aliados o Estado e a sociedade civil. De acordo com essa última tendência, ambas as instâncias desempenham papel central nos discursos políticos, uma vez que dividem com o mercado a responsabilidade pela ALV. Essa nova lógica teria como foco, portanto, a responsabilidade dos indivíduos por sua própria aprendizagem. Agora, não se trataria somente do governo das populações, mas do esforço de implementar o autogoverno de cada um dos envolvidos.

Assim, pode-se traçar, a partir da análise dessa tecnologia de poder neoliberal, uma genealogia do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008a), isto é, não apenas um sujeito de poder, ou o indivíduo da concorrência, em luta pelos interesses privatistas, mas também um empresário de si. Em suma, a estratégia da economia política de produzir capital humano finda por revelar-se uma técnica de empresariamento do social e de produção de um sujeito empreendedor de si mesmo.

No curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008a) debruça-se sobre o caráter biopolítico da noção de capital humano, tal como empregada no neoliberalismo norte-americano, apontando uma importante virada no modo como o capital é concebido – não mais como superestrutura, mas como biopolítica. A partir dessa perspectiva, o capital é interpretado como um modo de

gestão da vida dos homens. Sensível a esse novo contexto, a teorização foucaultiana não toma o capital como ordem social transcendente aos homens, mas se interessa por sua eficácia em termos de governo das condutas e da liberdade. Outro aspecto importante diz respeito à superposição da malha econômica ao âmbito social, ou seja, a redução do contexto social à forma empresa. Trata-se do processo de economização e de empresariamento que torna a própria sociedade em objeto de cálculo de comportamentos econômicos a serem produzidos, regulados e renovados permanentemente. A preocupação, pois, será a da modulação econômica de comportamentos. Vejamos como isso se deu.

Foucault (2008b) deslindou as características dos mecanismos de poder sobre a vida – os biopoderes –, demonstrando sua condição de emergência entre o fim do século XVIII e o começo do século seguinte. Daí o câmbio ocorrido entre os objetos do poder: antes, o indivíduo disciplinado; depois, a espécie humana, isto é, a população como espécie biológica.

A história das tecnologias de governo, ou seja, das lógicas e funcionamentos históricos das relações de poder, é uma saga de cruzamentos, justaposições, interações e mutações de diversos mecanismos de poder heterogêneos: a soberania nos mecanismos jurídico-legais entre os séculos XVII e XVIII, a disciplina nos mecanismos disciplinares a partir do século XVIII e a biopolítica nos mecanismos de segurança contemporâneos.

Foi a partir desses diferentes mecanismos que Foucault teceu três abordagens a respeito da problemática da população nos séculos XVII-XVIII. Sua genealogia das tecnologias de governo problematizou o tratamento dado à penalidade, à escassez alimentar e às pestes e epidemias. A partir disso, torna-se possível perspectivar de que maneira a cada tecnologia corresponderia uma forma distinta de gerir espacialidades: o território em disputa no espaço de governo soberano; a cidade vigiada no espaço de governo disciplinar; e a cidade aberta no espaço de governo da segurança/controle.

Considerando que cada um dos três mecanismos – soberania, disciplina e biopolítica/segurança – possui lógicas, procedimentos e objetivos diferentes, o pensador demonstrou como a penalidade e os processos de urbanização gerados a partir da segurança eram singulares em cada um desses mecanismos.

Na soberania, por mecanismos jurídico-legais, a pena reduz-se a um castigo e está codificada juridicamente. No disciplinar, procura-se evitar a pena pela vigilância permanente como modo de funcionamento social que se atualiza

na vida cotidiana, vigilância que se interioriza em cada um a partir de uma série de normas. O que caracterizou a lógica política do espaço da disciplina foi a organização diferencial, funcional e normalizadora das multiplicidades sociais no espaço (instituições escolares, militares, médicas, legais e psiquiátricas), a fim de que cada pessoa estivesse no lugar correto, de modo a converter-se em um elemento útil e dócil. Já no mecanismo de segurança, o tratamento da pena orienta-se pelos dispositivos biopolíticos. O que interessa aí não é mais a teatralidade do suplício, como na soberania, nem a ortopedia social disciplinar que buscava evitar as desordens sociais. O que avulta na lógica biopolítica é a análise estatística e econômica dos fenômenos propriamente populacionais. Ora, se por um lado a disciplina buscava corrigir o criminoso individualizado pelo crime, por outro, a biopolítica passa a operar a análise do crime como um fenômeno populacional, ou seja, como evento provável que aumenta ou decresce, podendo ser modulado segundo os efeitos que produza. Daí que o objetivo não seria evitar ou corrigir o desvio ou a desordem social, mas regulá-los.

Uma nova lógica político-espacial produz-se aqui: trata-se do espaço aberto da segurança e do controle. Os desvios e as desordens continuam a acontecer, a se atualizar na vida cotidiana, e a biopolítica não os evitará. Seu objetivo será, entretanto, intervir quando o equilíbrio social se quebre; somente quando o custo social ou a perda econômica forem significativos, vai-se reforçar o controle social. A economia de poder que caracteriza a biopolítica é, portanto, a de menor intervenção e maior eficácia.

Assim, Foucault abordou diferentes tratamentos dado ao espaço e, para tanto, valeu-se da organização das cidades, indicando o plano onde se desenrolaram as tecnologias de poder da soberania, da disciplina e da biopolítica, isto é, os espaços em que cada uma delas aconteceu: a cidade capitalizada da soberania, a cidade planejada da disciplina e a cidade aberta da biopolítica.

Julgamos importante destacar a ênfase dada pelo autor à cidade no viés biopolítico. A lógica política do espaço que a preside volta-se à circulação em espaços abertos, ou seja, a uma cidade que não mais tem por objetivo nem a soberania do Estado, nem o fortalecimento de suas instituições tradicionais, mas precisamente o desenvolvimento econômico. Como o aumento das circulações implica o aumento da probabilidade de eventos causadores de desordens e desvios, então, a regulação social torna-se flexível no intuito de modular tais fenômenos e, principalmente, geri-los caso a caso. Eis aí a economia de poder em

jogo com as tecnologias biopolíticas. Seu objetivo não é proteger a população, mas administrar as desordens e seus efeitos deletérios, calculando os custos de eventos prováveis e a forma de administrá-los.

Foucault aborda as relações entre biopolítica e cidade fazendo notar que o governo da espécie humana requer uma nova configuração espacial. A lógica biopolítica perfaz uma modalidade de gestão dos espaços populacionais, de suas interações e dos eventos possíveis entre eles.

Em síntese, é possível situar os deslocamentos que acontecem em cada um dos mecanismos apresentados. De um espaço mais fechado a outro mais aberto; de um espaço mais regulado e planejado a outro mais móvel e instável, em consequência do aumento da circulação; de um espaço que isola e corrige a desordem a outro que administra essa desordem.

Na segunda abordagem, Foucault lançou mão do problema da escassez alimentar como acontecimento, raridade e irregularidade, sempre provável e problemático aos Estados. Dessa maneira, o objetivo foi contrastar as diversas lógicas, procedimentos, objetos e objetivos de poder no tratamento desse acontecimento indesejável e perigoso.

Na cidade aberta da segurança, o principal dado será o aumento das circulações. A escassez alimentar não é mais nem desgraça, como na cidade da soberania, nem um acontecimento a evitar, como na cidade disciplinar, senão uma quimera. Isso significa que, no jogo econômico de eventos possíveis e de seus custos, a escassez alimentar é só uma probabilidade, uma variável por modular. O espaço da cidade da segurança não é mais nem o território de fronteiras fechadas da cidade soberana, nem o desenho planejado e vigiado da cidade disciplinar, mas o espaço aberto que busca a liberalização da circulação e do comércio, ou seja, um meio econômico. Portanto, esse espaço vai ser móvel, instável e aberto, sempre em busca de novos circuitos, circulações, agentes em jogo, acontecimentos em séries de interações e multiplicação de efeitos e variáveis possíveis. Será assim que uma nova lógica política produzirá o espaço: a economia política abrangerá, portanto, uma “análise econômico-política, que integre o momento da produção, que integre o mercado mundial e que integre enfim os comportamentos econômicos da população, produtores e consumidores” (FOUCAULT, 2008b, p. 54).

Temos uma mudança proeminente nas lógicas de produção política do espaço: da soberania guerreira sobre as fronteiras do território e o esconjuro da

escassez alimentar, passamos à cidade planejada pela razão de Estado, aquela sociedade dos Estados em emergência centrípeta, segmentada, onde o espaço se concentra, centra e encerra – cidade em que os movimentos mais ínfimos são vigiados, os movimentos mais singelos têm norma e as possibilidades de ação são cada vez mais reduzidas e limitadas. Em contrapartida, a lógica política da segurança produz um espaço centrífugo, de circuitos cada vez mais amplos, sempre expandindo as circulações, os agentes e os sujeitos econômicos em jogo. O espaço da segurança transforma-se assim no meio privilegiado do liberalismo econômico, ali onde a lógica de governo é absolutamente flexível, sempre provocando a interação espontânea entre acontecimentos prováveis, atuando sobre suas variáveis e deixando que suas autorregulações ocorram. Em síntese: deslocamento da soberania dos territórios ao governo das populações. Foucault (2008b, p. 61) esclarece:

Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ele responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é a que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança.

É nesse sentido que novos sujeitos de poder vão emergindo: de súdito e sujeito de direito no território do soberano, passando ao trabalhador da sociedade civil nas cidades disciplinares dos Estados em emergência, até a população massiva nas cidades liberais. Porém, nestas últimas, o sujeito de poder afirma-se como *homo oeconomicus*, tendo sua vida governada biológica e economicamente, isto é, a gestão dos meios de vida vai se exercer a partir do governo dos comportamentos econômicos (FOUCAULT, 2008a).

Essa virada é própria dos governos liberais em nascimento, para os quais o norte das relações de poder não é mais a submissão do povo, nem a vigilância social, mas a administração de uma liberdade que é sobretudo econômica, convertida em capacidade de agir em circuitos econômicos. A liberdade controlada será o ponto focal da análise. Vejamos como Foucault (2008b, p. 64) resume esse quadro:

A ideia de uma administração das coisas que pensaria antes de mais nada na liberdade dos homens, no que eles querem fazer, no que têm interesse de fazer, no que eles contam fazer, tudo isso são elementos correlativos. Uma física do poder ou um poder que se pensa como ação física no elemento da natureza e um poder

que se pensa como regulação que só pode se efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um, creio que isso aí é uma coisa absolutamente fundamental.

Portanto, a nova lógica política nos espaços de segurança é a de um governo dos meios. Trata-se de uma gestão indireta da população a partir de seus modos empíricos de organização, sendo estes justamente o campo em que se provocam diversos comportamentos econômicos que farão atuar o *homo oeconomicus*. A biopolítica converte-se, assim, em governo do espaço e na produção de novas espacialidades. Mais especificamente, trata-se do governo de um espaço econômico-político em que as populações atuam como agentes econômicos no contexto (neo)liberal. A partir de então, é possível aclarar o modo como as tecnologias de poder vão mudando, tornando-se cada vez mais eficazes sendo mais flexíveis, e seus agentes atuando de modo cada vez mais indireto.

Se analisarmos a ALV conforme as lentes foucaultianas, esta configurar-se-ia como uma inequívoca estratégia biopolitizante de gestão populacional. Com o intuito de atender a uma demanda mercadológica, preconizam-se a importância e a necessidade incessante de formação, de capacitação e de aperfeiçoamento. Nesses moldes, a instância de poder não será mais a comunidade de base local, mas a população projetada como *sociedade pedagógica* em permanente e ininterrupta prontidão à aprendizagem. Eis, portanto, o contexto contemporâneo de onde emerge a pedagogização como tecnologia biopolítica (neo)liberal – justamente depois de importantes discontinuidades históricas que alteraram lógicas e funcionamentos de governo.

Partindo dessas balizas teóricas, o presente texto concebe as práticas educacionais – bem como os processos de pedagogização – como tecnologias de governo, precisamente. Isso equivale a afirmar que os mecanismos derivados das investidas de pedagogização apontam para a gestão de condutas a partir do governo dos espaços de aprendizagem e da incitação ao autogoverno dos indivíduos neles envolvidos. Logo, a produção das estratégias de pedagogização a partir do projeto supranacional de ALV aponta para uma nova configuração do espaço e das relações sociais: a invenção de uma educação contínua para a sociedade flexível e móvel do empreendedorismo. Delineia-se, assim, um espaço aberto de crescente inclusão econômica, na esteira do qual a escola restaria limitada a um cenário concorrente de ensino, já que agora qualquer lugar estaria apto a ser um espaço de aprendizagem. Daí: “ONGs, mídia, arte, ciência, religião,

esporte, política, medicina, justiça, comércio, empresas, sindicatos e, por fim, a ‘cidade educadora’, todos a emitir um apelo diuturno ao homem comum para que se deixe instruir” (AQUINO, 2012, p. 148).

O Parque Ibirapuera como arquivo

A fim de discutir como alguns dos aspectos apresentados no tópico anterior desdobram-se empiricamente, debruçamo-nos sobre as tecnologias de pedagogização atuantes no governo de espaços e espacialidades do Parque Ibirapuera a partir dos modos de subjetivação a eles relacionados, especificamente no que se refere às práticas de lazer cultural e esportivo ali levadas a cabo.

O gesto arquivístico que efetuamos é derivado da perspectiva arqueogenealógica foucaultiana; por meio dela, temos a possibilidade de articular discursos e funcionamentos sociais, permitindo perspectivar as transformações das práticas pedagógicas e espaciais do Parque. Ancorados nessa premissa, não nos interessa representar algo dado, mas questionar, vasculhar, desnover tramas e interstícios de um conjunto de acontecimentos que nos leve a pensar de outro modo. Esse procedimento requer, então, uma leitura da racionalidade pedagógica (no caso, em espaços não escolares), para flagrar, por assim dizer, práticas de subjetivação atuantes no tecido social.

Desse modo, enveredamos por dois conjuntos de fontes: de um lado, os documentos oficiais acerca do Parque Ibirapuera; de outro, os discursos veiculados a respeito do Parque no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 1954 (ano de fundação do Parque) a 2014.

As fontes documentais eleitas foram compostas por documentos oficiais que instituíram as premissas para a criação do Parque, bem como para seu funcionamento atual. Os documentos analisados foram os seguintes: o Regulamento do Parque (SÃO PAULO, 2012); o Plano Diretor do Parque Ibirapuera e a Minuta apresentada ao Departamento do Patrimônio Histórico (SÃO PAULO, 2007); o Plano Diretor do Parque Ibirapuera, seus diagnósticos, diretrizes e ações (SÃO PAULO, 2006); o Plano Diretor do Parque Ibirapuera (SÃO PAULO, 2004), em exercício de 2004 a 2014; o Estudo de Viabilidade Ambiental do Plano Diretor do Parque do Ibirapuera (SÃO PAULO, 2003); o Anteprojeto da Exposição do IV Centenário de São Paulo (NIEMEYER, 1952); e

os Processos do Fundo da Comissão do IV Centenário de Fundação da Cidade de São Paulo.

A Comissão do IV Centenário, promulgada pela Lei Municipal nº 4.166, foi o órgão de caráter autárquico responsável por organizar e colocar em prática o plano de comemorações do aniversário de 400 anos da cidade de São Paulo. Entre suas atribuições figuravam a composição do projeto e a execução do Parque Ibirapuera como espaço-baluartes para os festejos. Os processos autuados encontram-se no Fundo do IV Centenário, abrigados no Arquivo Histórico de São Paulo, totalizando, hoje, 7.500 registros. Estão distribuídos entre os anos de 1951 e 1969, período de existência da referida Comissão, e resultam das variadas subcomissões encarregadas dos trabalhos, incluindo: pareceres e minutas; realização de contratos; sugestões e propostas; prestação de serviço; correspondência; obras públicas; administração de pessoal; ocupação do Parque Ibirapuera; plano de propaganda etc. Dos 7.500 registros, 468 processos estão relacionados especificamente ao Parque Ibirapuera. Esse conjunto de processos constituiu a base de dados para a composição do primeiro arquivamento do presente estudo.

Somadas às fontes documentais mencionadas, foram também investigadas 18 pastas de arquivos diversos sobre o Parque Ibirapuera disponíveis para consulta no Espaço Sapucaia, isto é, a Biblioteca da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA). O Espaço Sapucaia foi inaugurado em 2008 e está localizado na Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz (UMAPAZ), instalada no interior do Parque.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e com o contato mais acurado com o arquivo oficial disponível, ponderamos que notícias de jornais de diferentes épocas poderiam apresentar elementos que nos auxiliassem a compreender as ressonâncias sociais e políticas da experiência cotidiana do Parque. Assim, julgamos que a incorporação de ocorrências jornalísticas poderia ampliar o escopo arquivístico da investigação. De tal modo, compusemos um segundo arquivamento, agora originado das ocorrências jornalísticas de *O Estado de S. Paulo*.

Até 2014, o jornal dispôs em seu *Acervo Digital* de um registro de mais de 67.000 ocorrências sobre o Parque Ibirapuera. O primeiro registro encontrado com o termo Ibirapuera é datado de 06 de setembro de 1919. As ocorrências existentes entre 1919 e 1953 somaram um total de 339 e foram desconsideradas,

pois pretendíamos identificar o que operou no discurso jornalístico a partir de 1954, ano de inauguração do Parque.

Devido ao extenso volume de dados, após uma primeira análise do acervo jornalístico, elegemos ocorrências de alguns anos emblemáticos: 1954, o ano de inauguração do Parque; 1964, pela instalação de repartições públicas municipais em seus edifícios; 1974, pela pretensão do poder público em realizar obras de gradeamento e instalação de portões. Assim, pareceu-nos oportuno o levantamento dos dados por décadas. Portanto, acrescentamos ao levantamento os anos de 1984, 1994, 2004 e 2014, totalizando, ao final, 7.709 ocorrências. Tal investida, de modo imbricado ao que propõem Aquino e Val (2018, p. 47-48), buscou “mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registro, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas discontinuidades e seus tempos de duração”.

Entre os registros do acervo jornalístico, o grupo de ocorrências sobre o Ibirapuera apresentava diferentes tipos de textos, desde artigos, entrevistas e reportagens, até notas, propagandas publicitárias e anúncios de classificados. A classificação do tipo de ocorrência deu-se com base na leitura dos textos, por vezes realizada mais de uma vez, pois o banco de dados do *Acervo Digital* teve grande parte das ocorrências duplicadas entre 2004 e 2014.

O arquivamento oriundo dos documentos oficiais e das ocorrências jornalísticas foi tomado não apenas como referente a artefatos da memória ou documentos comprovadores da construção de uma suposta identidade paulistana. Para além dessas funções já consagradas, o trabalho com o arquivo buscou esmiuçar um conjunto de acontecimentos que nos levou a experimentar um *approach* arquivístico das estratégias de governo, dos movimentos, dos deslocamentos, dos jogos de força etc. que tomaram assento na edificação não apenas de um parque, mas de uma experiência social sem precedentes.

Os terrenos pantanosos do aldeamento tupiniquim faziam parte de uma região paulistana com características eminentemente rurais, de chácaras e pastagens, que só veio a se configurar como área pública em 1891. As primeiras ambições para a criação de um parque na várzea do Ibirapuera surgiram mais de três décadas depois, em 1927, na gestão do prefeito José Pires do Rio (1926-1930).

No início do século XX, a zona sul de São Paulo, onde se localiza o Parque, recebeu uma série de benfeitorias em razão de sua proximidade à estrada de acesso ao litoral. Sob a égide dos interesses públicos e da elite paulistana, os ideais

sanitaristas propagados nas décadas de 1920 e 1930 consubstanciaram a vinculação intrínseca entre higiene e meio urbano (PROCESSO 825/1952). Com o intuito de coibir possíveis focos de contaminação e evitar a propagação de doenças, as medidas higienizadoras abarcavam intervenções urbanas de diferentes tipos, como a limpeza e a drenagem das áreas alagadiças da várzea. A higienização também incluiu ações para a retirada de grupos que ali habitavam, de grileiros e posseiros a famílias de baixa renda (PROCESSO 224/1952).

As primeiras medidas de intervenção urbana para a construção de um parque no local, ainda na década de 1920, revelam a intenção do poder público em consolidar a posse da terra, os interesses imobiliários na construção de *bairros-jardins* e, sobretudo, a preocupação higienista em realizar intervenções sanitárias de diferentes ordens. Embora o primeiro projeto de construção de um parque tenha sido proposto por Reynaldo Dierberger em 1929 (SÃO PAULO, 2007), somente em 1951 a prefeitura municipal elaborou o plano de urbanização daquele local, tendo em vista a realização da Exposição Internacional do IV Centenário (PROCESSO 90/1951). Assim, a comemoração dos 400 anos de fundação da cidade propulsionou a concretização do Parque Ibirapuera, este tendo sido o principal depositário dos festejos.

O conjunto arquitetônico do Parque foi projetado por uma equipe coordenada por Oscar Niemeyer, contando com quatro pavilhões de exposições unidos por uma sinuosa marquise. O projeto antevia um empreendimento duradouro para a cidade. As atrações promovidas pelos festejos de inauguração, como a Exposição Internacional, a II Bienal, a I Feira Internacional e as atrações para diversão em massa, faziam coro, em grande medida, com uma racionalidade política que intencionava cimentar uma suposta identidade paulistana.

Naquele momento, as tímidas investidas educativas estavam restritas ao planetário e às visitas ao conjunto arquitetônico, uma vez que, para conhecer todos os espaços, um guia dava apoio ao visitante. Em 1954, o único registro de caráter educativo encontrado nos processos autuados da Comissão diz respeito à instalação de um Cinema Popular ao Ar Livre, certamente influenciado pela atmosfera do 1º Festival Internacional de Cinema que ocorria em fevereiro daquele ano na cidade, exibindo longas de 23 países (PROCESSO 4.418/1954). Após a inauguração do Parque, os registros de teor educativo são do ano seguinte e dizem respeito à criação de um Jardim Instrutivo de Plantas Úteis (PROCESSO

6.448/1955) e à continuidade dos investimentos na proposta de Cinema ao Ar Livre (PROCESSO 6.222/1955).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, foram realizadas ali numerosas exposições, feiras comerciais e congressos, os quais já faziam parte da agenda do Parque desde sua criação. Houve quem solicitasse autorização para comercializar o refrigerante Coca-Cola durante o I Salão da Criança, que ocorreu em 1957 (PROCESSO 22/1957), ou bolas de ar para o divertimento do público infantil (PROCESSO 19/1957). Outros requereram a cessão das dependências do Parque para festividades, como as do Dia do Trabalho (PROCESSO 7/1958), ou para realizar atividades desportivas, como o Campeonato Paulista de Motociclismo (PROCESSO 18/1957), um torneio motociclístico (PROCESSO 13/1958) e uma prova de ciclismo em homenagem ao Dia das Mães (PROCESSO 10/1959). Solicitaram, ainda, tablados para apresentação de grupos em festejos folclóricos (PROCESSO 10/1961).

Passado esse período, despontam, pouco a pouco, programações culturais vinculadas a atividades discriminadamente educativas. Há um aumento considerável na programação tanto de visitas aos museus quanto de opções de cursos de fotografia e de leitura de obras de arte, projetos de incentivo à leitura e feiras destinadas ao público infantil etc. (PROCESSO 4/1963).

O interesse em realizar atividades educativas, inicialmente voltadas ao público infantil, como o Jardim Instrutivo de Plantas Úteis, foi reforçado duas décadas depois com a proposta de reparação paisagística elaborada por Burle Marx, em 1974. A proposta almejava transformar o Parque em “um imenso jardim com quadras de esporte, dois playgrounds e uma escola de trânsito” (É PRECISO, 1974, p. 20), “para as crianças aprenderem como devem agir ao atravessarem a rua” (O IBIRAPUERA, 1974, p. 16).

Ao programa de educação no trânsito somava-se a preocupação com a natureza e, conseqüentemente, com a temática ambiental – fato marcado pelo I Encontro de Clubes de Jardinagem, em 1974. Naquela ocasião, as aulas de jardinagem eram parte do currículo das escolas públicas municipais, e o encontro na marquise do Parque anunciava a participação de 250 mil escolares. No convite de divulgação do encontro, evidencia-se o apelo para que os pais levassem seus filhos para o evento: “é bom para você, bom para a educação do seu filho e bom para a cidade, que contará com uma geração melhor identificada com a natureza” (O ESTADO DE S. PAULO, 1974, p. 10).

Até a década de 1970, a ocupação dos espaços do Parque estava voltada a eventos pontuais diversos: promoção de cursos de arte, incentivo à leitura, fotografia e feiras atrativas para crianças e adolescentes. Paulatinamente, no entanto, cultura e lazer vão se convertendo em modos de vida distintivos de uma população destinada a se tornar capital humano.

Nas primeiras décadas que sucederam à inauguração do Parque, parece haver certa racionalidade atenta à criação de subjetividades conexas a um tipo de frequentador almejado: um frequentador convertido em um cidadão leitor, músico, artista e culto. Tal racionalidade passa a introduzir diferentes práticas educativas que se esforçam por moldar um sujeito tipicamente pedagógico: aquele que, além de ser um cidadão engajado, passa a ser governado por iniciativas de teor ambiental.

Em 1984, o Caderno Feminino de *O Estado de S. Paulo* trouxe toda uma página dedicada ao Parque Ibirapuera. A coluna *Viva Bem – Lazer* dava opções sobre o “que fazer por lá” (O ESTADO DE S. PAULO, 1984, p. 166). Junto às fotografias de pessoas se exercitando, apreciando o lago ou descansando em redes amarradas em árvores, um mapa indicava cada um dos espaços de lazer. Tratava-se de um roteiro com seis opções: 1) entrar em forma; 2) andar de bicicleta; 3) ler; 4) visitar museus; 5) conhecer o planetário; e 6) empinar pipas e praticar nautimodelismo. Para aqueles que preferiam a leitura, o Programa Carro Biblioteca, da Secretaria da Cultura, emprestava livros, revistas e jornais. Para exercitar o corpo, “durante a semana, pela manhã, você encontra instrutores e professores de educação física, que orientam os atletas sobre os cuidados com o *cooper*” (O ESTADO DE S. PAULO, 1984, p. 166).

Na década de 1990, as atividades educativas tornaram-se cada vez mais recorrentes na programação oferecida pelo Parque, e a parceria entre educação e ambientalismo parece ter sido selada em definitivo. Um exemplo é o Programa de Educação Ambiental, patrocinado pela Coca-Cola, em 1999. A proposta era utilizar o Parque como laboratório para a abordagem pedagógica de temáticas ambientais urbanas, como lixo, reciclagem, poluição das águas, fauna e flora etc. Nas décadas posteriores à de 1990, observam-se dois movimentos paralelos: a criação da Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz (UMAPAZ), que vem consolidar a intenção de perpetuar a abordagem de educação ambiental, e a ampliação de práticas voltadas a grandes eventos culturais.

A partir dos anos 2000, a proliferação de atividades educativas fortalece-se ao se aliarem os grandes eventos culturais ao financiamento e ao apoio da iniciativa privada. Seleccionamos três exemplos dessa mudança: a fonte multimídia, a exposição *Picasso na OCA: uma Retrospectiva* e o Projeto Educação Ambiental sobre Rodas. A primeira foi inaugurada em janeiro de 2004, financiada pelo Grupo Pão de Açúcar, e sua atração reside na projeção de imagens luminosas em jatos de água, as quais proclamavam, em 2014, a mensagem de fim de ano: “Festejar # Pra ser feliz” (O ESTADO DE S. PAULO, 2014a, p. 53). Já a exposição *Picasso na OCA: uma Retrospectiva*, realizada entre 28 de janeiro e 9 de maio de 2004, alcançou um público de 905 mil visitantes (O ESTADO DE S. PAULO, 2014b), tendo sido promovida pela empresa Brasil Connects e contado com o patrocínio do Banco Bradesco. O Projeto Educação Ambiental sobre Rodas foi uma iniciativa do Unibanco para comemorar seus 80 anos. Para tanto, a instituição financeira investiu em carretas equipadas com cinema e exposições interativas, com o objetivo de estimular a consciência ecológica de estudantes.

Somados às iniciativas apresentadas, grandes shows musicais foram promovidos na Praça da Paz – área gramada, ampla e aberta, localizada na região central do parque – por empresas em busca de marketing cultural (DANTAS, 2004). Na festa dos 450 anos da cidade, em 2004, todos lucrariam. De acordo com Ribella (2004), cerca de 70% dos investimentos dos 148 milhões gastos nas comemorações foram provenientes da iniciativa privada. Soma-se o fato de que as operadoras de telefonia celular também fizeram seus investimentos: a Claro investiu cerca de R\$ 3,5 milhões para restaurar o Obelisco – monumento-símbolo da Revolução Constitucionalista de 1932 que está localizado em uma das entradas do Parque –, enquanto a Tim construiu o Auditório do Ibirapuera, orçado em R\$ 20 milhões (GARBIN, 2004).

Em dias mais recentes, no conjunto arquitetônico projetado por Niemeyer, há uma pluralidade de programas educativos. As atividades vão desde passeios mediados por monitores a visitas temáticas, programa de intercâmbio estudantil, formação de professores, inclusão socioeducativa, contação de histórias, oficinas e atividades lúdicas. Como exemplo, salienta-se o projeto Ateliê Aberto do Museu Afro, voltado principalmente às famílias que frequentam o Parque nos fins de semana. Já o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC) desenvolve o programa Lazer com Arte para a Terceira Idade. Contudo, é no Museu de Arte Moderna (MAM) que a variedade de opções se destaca. No

detalhamento das atividades educativas, disponível no sítio eletrônico do MAM, apregoa-se o convite inicial – “Invista em você” – com uma série de oportunidades de caráter formativo: cursos, visitas educativas, Família MAM, Domingo MAM, Programa Igual Diferente, contatos com a arte e escolas parceiras. De modo geral, os programas propostos objetivam contribuir para a “formação de cidadãos críticos, que valorizem a arte e a cultura”, pois entendem que “a arte é fundamental para o desenvolvimento da cidadania” (MAM, s.d.).

A problemática que aqui se apresenta é que tal conjunto de iniciativas parece instaurar verdadeiros mecanismos de governamento da população, incitando formas de ser e (con)viver que são, sobretudo, espaciais. Um exemplo disso é o considerável aumento, na década de 2000, da incidência de mecanismos ditos formativos aliados a grandes eventos culturais. Trata-se de atrações financiadas e apoiadas pela iniciativa privada, como a Bienal de Arte, com campanhas específicas para escolares, ou como a inauguração da UMAPAZ e do Auditório Ibirapuera, ambos com seus programas educativos específicos. Além disso, atesta-se a promoção de grandes exposições de arte e de eventos musicais massivos que chegaram a reunir por volta de 200 mil pessoas na Praça da Paz.

Esse novo contexto, tornado mais evidente a partir das décadas de 1980 e 1990, favoreceu gradativamente o espraiamento de práticas com teor educativo cada vez mais abrangente, segundo a perspectiva de análise aqui eleita. Tal fenômeno indica que as práticas educacionais não são mais sujeitas exclusivamente a um teor corretivo, normativo e disciplinar, mas, de modo distinto, ao mote da gestão de condutas moduláveis, as quais contam com a livre adesão daqueles que a elas se submetem, convertidos em elementos de uma população-alvo. Para tanto, as práticas ali abrigadas tornam-se objeto também do marketing, dando abertura à demanda por bens e serviços diversos: cultura, esporte, lazer, saúde, felicidade e bem-estar (CHAVES, AQUINO; 2018).

No rastro das reflexões de Foucault (2008a, 2008b), tal deslocamento, que buscamos tornar visível aqui, está relacionado a mudanças das tecnologias biopolíticas do capital liberal ao neoliberal. No primeiro caso, a economia torna-se a base da organização do Estado, as cidades convertem-se em centro de desenvolvimento e progresso, e a população trabalhadora, em foco do poder econômico e político. Em associação direta com as práticas em destaque, há inicialmente uma cidade ávida por se tornar símbolo do desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, campo de oportunidades e de progresso. Já no

segundo caso, desponta uma economia flexível entre Estado, empresas multinacionais e corporações financeiras. A cidade passa a ser planejada globalmente, e a população, vista como alvo de um modelamento econômico cada vez mais flexível, aberto e móvel. Desse modo, uma governamentalidade maleável, com acentuado enfoque economicista e mercadológico, isto é, a serviço do consumo, encontraria no Parque Ibirapuera um ambiente propício para sua efetivação.

Considerando as práticas de lazer esportivo desenvolvidas no Ibirapuera, o cenário não é muito dissonante das práticas culturais que ali tomaram lugar. Desde a inauguração do Parque e durante as três décadas seguintes, as atividades esportivas estiveram mais concentradas no Ginásio e no Velódromo, abarcando competições de diferentes modalidades e níveis, bem como treinamento de atletas e de equipes esportistas. Os textos jornalísticos até a década de 1980, por exemplo, não fazem menção alguma à apropriação de outros espaços do Parque para atividades de lazer, mas, exclusivamente, para a atividade esportiva profissional.

O esporte, como componente desejável da vida urbana, está atrelado ao avanço dos modelos de vida difundidos na Inglaterra a partir do século XIX. As práticas culturais estariam associadas ao ócio e ao tempo livre, ao passo que a atividade esportiva, diretamente ao lazer. O uso da bicicleta destinado ao lazer, e não à prática profissional do ciclismo, por exemplo, apareceu timidamente em duas ocorrências jornalísticas de 1984: na campanha Dia do Coração promovida pela Caloi e nas sugestões da coluna *Viva Bem – Lazer*. Nessas duas ocasiões, as matérias enfatizam o uso da bicicleta como atividade física relacionada à promoção da saúde e do bem-estar. Aliás, é interessante observar que, até a década de 1980, não há nenhuma associação explícita de atividades esportivas com hábitos saudáveis, tampouco com lazer. Mas a partir da década de 1990, o cenário altera-se bastante. As atividades esportivas passam, em definitivo, a ser incorporadas ao cotidiano do Parque, indicando a valoração da saúde e do bem-estar como tópicos pedagogizantes instituídas nas últimas décadas.

Em 1994, o Parque Ibirapuera era considerado “um dos locais mais procurados pelos adeptos da boa forma física” (GUIA, 1994, p. 62). Aos domingos, recebia cerca de 200 mil pessoas que buscavam suas alamedas, quadras, pistas de corrida e ciclovia. No ano em que o Parque completou 40 anos,

a oferta de atividades que divulgavam e promoviam a qualidade de vida era muito variada; entre elas, algumas campanhas de saúde. Vejamos alguns exemplos.

Passados poucos anos das primeiras políticas antitabagistas no País, a campanha Combate ao Fumo, promovida pelo Comitê Coordenador do Controle do Tabagismo no Brasil, levou duas mil pessoas ao Parque. Com o lema “Pare de fumar praticando esporte” (COMBATE, 1994, p. 15), a campanha promoveu demonstrações de capoeira e analisou o perfil de frequentadores fumantes. Assim como nos eventos culturais descritos anteriormente, os quais contaram com o apoio de empresas e grupos privados, aqui as atividades receberam o apoio da Biosintética, laboratório farmacêutico do grupo Aché.

Na década seguinte, as campanhas educativas em prol da melhoria da saúde pelo esporte se pluralizaram (O ESTADO DE S. PAULO, 1994a, 1994b). Além de orientarem sobre determinado assunto, elas investiam na amplitude da divulgação da temática em corridas, caminhadas e passeios ciclísticos. Somente em 2004, *O Estado de S. Paulo* noticiou cerca de uma dezena de eventos com essa finalidade.

Entre os adeptos das práticas esportivas no Ibirapuera, a bicicleta e, em decorrência, a ciclovia tornaram-se bastante populares. Nos últimos 20 anos, foi realizada uma série de passeios ciclísticos em diferentes situações: em defesa do meio ambiente; para arrecadação de agasalhos; a Ciclofaixa de Natal; a pedalada da 8ª Virada Esportiva de São Paulo; o 18º Passeio Ciclístico da Primavera, promovido pela Caloi, entre outros. Em 2004, os passeios ciclísticos chegaram a reunir 200 mil pessoas. Tanta popularidade resultou na criação de outras propostas urbanísticas em prol do uso de bicicletas: o corredor de lazer aos domingos e uma ciclovia nos espaços do Ibirapuera (SANT’ANNA, 2004). A Ciclovia da Família, lançada em 2004, perfazendo três quilômetros, foi criada na tentativa de evitar acidentes entre pedestres e ciclistas, além de oferecer um local para que os pais levassem seus filhos para aprender a pedalar. O projeto foi uma parceria da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente de São Paulo com a Volkswagen (VOLKSWAGEN, 2010). As obras custaram cerca de R\$ 4 milhões e foram financiadas integralmente pela montadora.

De modo análogo à análise referente aos modos de vida oportunizados por práticas de lazer cultural, atestamos em que medida as tecnologias de governo dos espaços são coordenadas por condutas econômicas que incitam estilos de vida, bem como formas de ser e de viver a espacialidade ali forjada. Assim,

podemos reconhecer o Parque Ibirapuera como um grande mercado de desejos: culturais, esportivos, de lazer, farmacológicos, estéticos, publicitários ou identitários. O Parque parece organizar-se como um espaço aberto de circulações de diferentes tipos, isto é, um meio maleável de condutas orientadas, em grande medida, por demandas de mercado. Se os supermercados e as operadoras de telefonia encontraram ali uma oportunidade de expandir o número de consumidores por meio da promoção de espetáculos musicais e exposições culturais, concomitantemente, os laboratórios farmacêuticos e as empresas do ramo investiram na promoção da saúde e da qualidade de vida por meio de atividades esportivas.

Desta feita, a análise das seis décadas de existência do Parque Ibirapuera permite, a nosso ver, dimensionar com alguma acuidade os tantos deslocamentos referentes aos espaços e às espacialidades de uma metrópole como São Paulo. As modalidades de funcionamento das relações de poder nas últimas duas décadas, aqui sucintamente anunciadas, são consideravelmente distintas das práticas conclamadas nas primeiras décadas de surgimento do Parque. Esse novo regime de governo populacional gerido pelo marketing publicitário reforçou e pluralizou cada vez mais as práticas de pedagogização orientadas ao consumo. Para tanto, valeu-se de intervenções oportunizadas fosse pelo poder público, fosse pela iniciativa privada e, amiúde, por uma associação entre ambos (CHAVES, 2015).

Os exemplos que destacamos aqui denotam a proeminência de uma racionalidade política neoliberal na arte de governar, segundo a qual se forjam princípios para as relações sociais e, sobretudo, para os comportamentos individuais. Nesse sentido, convém retomar a mirada foucaultiana acerca das relações de poder como um jogo de forças reversíveis, marcado não por dominação e violência, mas por práticas de liberdade, uma vez que pressupõe a capacidade de ação daqueles que são governados. Por esse novo ângulo de análise, o que esteve em jogo nas últimas décadas no Parque Ibirapuera é um extensivo processo de governo tanto das populações como dos indivíduos. É na sustentação desse jogo contínuo que a governamentalidade passa a figurar como uma “espécie de dobradiça articuladora”, nas palavras de Aquino e Ribeiro (2009, p. 60), a qual atua tanto na condução da conduta de outros, como na própria condução de si mesmo.

Mais que um domingo no parque

A análise aqui apresentada propôs-se a descrever desde as políticas públicas para a criação do Parque Ibirapuera até as práticas atuais de lazer cultural e esportivo ali em curso. Inicialmente, constatamos que os projetos de construção do Parque Ibirapuera direcionaram a intencionalidade do poder público para o planejamento de um espaço de ortopedia social. Pela análise das fontes documentais eleitas, conferimos a racionalidade segregacionista e eugênica deflagrada nos propósitos da concepção e da operacionalização do empreendimento: a planície pantanosa e nauseabunda deveria dar lugar ao principal centro das comemorações do IV Centenário da Cidade de São Paulo. As formas de assepsia urbana, iniciadas ainda na década de 1920, buscavam equacionar os problemas citadinos por meio da modulação de um espaço compatível com os modos de vida desejáveis para uma metrópole em crescimento. Junto às estratégias segregacionistas e higienistas em vigor nos momentos iniciais da história do Parque, destacam-se as técnicas de normalização social em prol do bem-estar produtivo da população e, mais recentemente, as tecnologias de acento neoliberal visando capitalizar as atividades de recreação popular.

Apesar de o espraiamento de práticas com teor educativo, em favor da aliança entre cultura e natureza, vir se solidificando paulatinamente, foi somente na década de 2000 que uma racionalidade mais assertiva e abrangente se instituiu, a reboque de atrações culturais e esportivas promovidas em parceria com a iniciativa privada. Em nosso entendimento, trata-se de evidência do deslocamento de espaços fechados e disciplinários de populações segmentadas a espaços abertos de pedagogização de populações doravante governadas de modo flexível. Se, nos primeiros anos de funcionamento do Parque, o poder público detinha-se a táticas de vigilância, nas últimas três décadas o que esteve em questão foi, sem dúvida, o governmentamento das subjetividades de seus frequentadores (CHAVES; AQUINO, 2016).

Os espaços do Parque Ibirapuera solidificaram circuitos abertos de transações econômicas e financeiras, cujos investimentos de cunho educativo serviram como ocasião justificadora para as transformações das tecnologias de governo ali em voga. Tais estratégias de pedagogização foram consolidadas pelo fomento de numerosas iniciativas que valoravam a promoção de um aprendiz-empendedor em mobilidade permanente, fosse no usufruto de bens culturais

como shows e exposições, fosse no próprio empresariamento de si mesmo por meio de atividades esportivas, em resposta ao apelo à saúde e ao bem-estar, ou em atividades culturais, com vistas a uma atualização permanente de si.

Consideramos, pois, que as práticas ali instaladas passaram a conduzir certo tipo de condutas, fomentando determinados modos pedagogizados de vida e de convívio. Tratou-se aqui, portanto, de deslindar uma racionalidade política neoliberal na arte de governar, no rastro da qual se forjam princípios concorrenciais no plano das relações sociais e, sobretudo, dos comportamentos individuais. Foi a partir dos jogos cruzados entre incitação e liberdade ou, mais especificamente, no bojo de uma liberdade regulada que identificamos o raio de ação das tecnologias de governo espaciais. Por fim, colocamos em causa a racionalidade de moldes educativos ali em voga, atentando para as relações intrínsecas entre governo, espacialidade e pedagogização.

A consumação e o aperfeiçoamento de diversas tecnologias de governo populacional em jogo no Parque Ibirapuera, seja por meio de iniciativas culturais, seja por meio de atividades esportivas, demonstram como tais práticas criam um *éthos* em que seus frequentadores “se experimentam a si mesmos como livres, ainda que os objetivos de sua conduta sejam postos por outros” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 12, tradução nossa).

Soma-se a isso o fato de que a lógica do mercado invade uma gama de setores da vida social, apregoando que todos deveriam aprimorar suas atitudes, buscando o sucesso, o bem-estar e a felicidade. Ou melhor, estabelecem-se modelos atitudinais entrelaçados a modos de ser e de (con)viver intensamente governados. Com base na análise de tal tecnologia de governo de acento neoliberal, pode-se traçar a disposição ético-política não apenas de um indivíduo inserido em um campo social de concorrência e de defesa de interesses privados, mas também de um aguerrido empresário de si.

Ao lidar com a fecundidade das fontes aqui mobilizadas, detivemo-nos em diferentes racionalidades de uso do espaço urbano no que tange a seus deslocamentos mais evidentes, resultantes de jogos de forças e de interesses que consubstanciam uma série de práticas e de jogos de veridicção incrustados nos valores sociais e culturais de cada época.

A partir de evidências documentais heterogêneas, o trabalho com o arquivo permitiu identificar movimentos, encontrar descontinuidades e paralelos entre o que se propôs na década de 1950 e o que se pode observar nos dias de

hoje. Ao recompor analiticamente os espaços e as espacialidades do Parque Ibirapuera, almejamos recontar a história da invenção desse espaço de acordo com um movimento de pensamento capaz de perspectivar o modo como os usos e funcionamentos sociais daquele aparato urbano se transformaram, as técnicas de governo postas em cena e as incidências sobre aqueles que se almejava governar.

Em termos foucaultianos, pode-se afirmar que tais câmbios discursivos remetem a tecnologias de governo neoliberais atuantes na produção contínua dos espaços e das condutas atinentes às diferentes espacialidades. O capital firma-se como uma tecnologia biopolítica e, por consequência, o capitalismo firma-se como modo indefectível de governo da vida das populações, reduzindo as existências a condutas econômicas moduláveis. O Parque Ibirapuera não esteve isento dessa lógica; ao contrário, encarnou-a em larga medida.

Fonte: Documentos Oficiais sobre o Parque Ibirapuera

NIEMEYER, O. *et al.* **Ante Projeto da exposição do IV Centenário de São Paulo**. São Paulo: Dante G. Paglia, 1952.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). Plano Diretor do Parque Ibirapuera e Respectivas Intervenções. **Estudo de Viabilidade Ambiental (EVA) do Plano Diretor do Parque do Ibirapuera**. Relatório Final Vol. I. São Paulo: VRL Arquitetos Associados, 2003.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). **Plano Diretor Parque Ibirapuera 2004-2014**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). **Plano Diretor Parque Ibirapuera: Diagnósticos, Diretrizes e Ações**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). **Plano Diretor do Parque Ibirapuera e Minuta apresentada ao Departamento do Patrimônio Histórico (DPH)**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). **Regulamento do Parque**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2012.

Fonte: Fundo Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo

PROCESSO 90 de 1951. Caixa 67, série Pareceres e minutas. “Apresenta parecer sobre o plano de urbanização do Parque Ibirapuera, elaborado pela Prefeitura Municipal, tendo em vista a realização da Exposição Internacional naquele parque”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 224 de 1952. Caixa 42, série Correspondência. “Solicita providências do Senhor Prefeito, no sentido de ser conseguida a mudança dos grupos de residências conhecidos por ‘favelas’ existentes nos terrenos do Parque Ibirapuera, para a localização das construções dos edifícios destinados à Feira de 1954”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 825 de 1952. Caixa 36, série Correspondência. “Solicita remessa de planta do Parque Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 4.418 de 1954. Caixa 99, série Sugestões e Propostas. “Solicita a concessão para a instalação de um Cinema Popular ao Ar Livre, de caráter educativo e cobrança de ingresso”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 6.222 de 1955. Caixa 336, série Pedidos e operações de compras. “Solicita autorizar aquisição de uma tela de matéria plástica – cinema ao ar livre – Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 6.448 de 1955. Caixa 197, série Obras públicas. “Sobre criação de um jardim instrutivo de plantas úteis no Parque Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 18 de 1957. Caixa 75, série Solicitação de cessão das dependências do Parque Ibirapuera. “Sobre realização do Campeonato Paulista de Motociclismo no Parque Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 19 de 1957. Caixa 75, série Solicitação de cessão das dependências do Parque Ibirapuera. “Solicita autorização para vender bolas de ar dentro do Parque Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 22 de 1957. Caixa 69, série Pareceres e Minutas. “Solicita autorizar circulação de três carrinhos manuais da Coca-Cola, para venda desse refrigerante durante I Salão da Criança”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 7 de 1958. Caixa 70, série CPI. “Solicita cessão do Parque Ibirapuera para festividades do dia do Trabalho – 1º de Maio/58”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário.** Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 13 de 1958. Caixa 76, série Solicitação de cessão das dependências do Parque Ibirapuera. “Solicita em nome do Piratininga Moto Clube, a pista do Parque Ibirapuera para realização de um torneio motociclístico”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário**. Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 10 de 1959. Caixa 76, série Solicitação de cessão das dependências do Parque Ibirapuera. “Sobre realização da Prova de ciclismo em Homenagem ao Dia das Mães, no próximo dia 10, no Parque Ibirapuera”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário**. Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 10 de 1961. Caixa 77, série Solicitação de cessão das dependências do Parque Ibirapuera. “Solicita seja armado no recinto do Parque Ibirapuera, um tablado para fins de festejos folclóricos”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário**. Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

PROCESSO 4 de 1963. Caixa 58, série Ocupação do Parque do Ibirapuera. “Sobre realização de uma “Exposição Industrial”, no Parque Ibirapuera – 1º semestre de 1964”. **Manuscrito do Fundo do IV Centenário**. Acervo Arquivo Histórico de São Paulo.

Fonte: Imprensa periódica

COMBATE ao fumo leva 2 mil no Ibirapuera. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, A15, p. 15, 29 ago. 1994. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

DANTAS, V. Guerra dos supermercados vai até o palco. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, B6, p. 24, 26 jun. 2004. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

É PRECISO reformar o parque. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 20, 06 abr. 1974. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GARBIN, L. “É o Scala moderno”, diz Marta. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, C 10, p. 42, 15 dez. 2004. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GUIA. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, D7, p. 62, 12 jan. 1994. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, p. 10, 28 nov. 1974. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Suplemento Feminino, p. 166, 02 set. 1984. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, C1, p. 40, 21 ago. 1994a. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, A19, 28 mai. 1994b. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, p. 53, 29 ago. 2014a. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, Divirta-se, p. 96, 22 ago. 2014b. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

O IBIRAPUERA de novo em foco. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 16, 14 jun. 1974. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

RIBELLA, R. Todos lucram com os 450 anos de São Paulo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, B9, p. 28, 24 jan. 2004. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SANT'ANNA, M. Ibirapuera vai ganhar duas ciclovias, uma só para família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, C3, p. 41, 15 mai. 2004. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Referências

AQUINO, J. G. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. *In*: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 138-156.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-492, 2013.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, 2009.

AQUINO, J. G.; VAL, G M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, 2018.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, 2013.

BARTALINI, V. **Parques públicos municipais de São Paulo**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BERNSTEIN, B. Das pedagogias ao conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 15, p. 9-17, 2001.

CASTRO-GOMÉZ, S. **Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

- CHAVES, A. P. N. **Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CHAVES, A. P. N.; AQUINO, J. G. Rastros de uma heterotopia urbana: o caso do Parque Ibirapuera, SP. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 802-819, out./dez. 2016.
- CHAVES, A. P. N.; AQUINO, J. G. Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 63-75, jan./abr. 2018.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.
- FEJES, A.; NICOLL, K. (org.). **Foucault and life long learning: governing the subject.** New York: Routledge, 2008.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- KLIASS, R. G. **Parques urbanos de São Paulo.** São Paulo: Pini, 1993.
- MACEDO, S. S.; SAKATA, F. G. **Parques urbanos no Brasil; Brazilian Urban Parks.** São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- MAM (Museu de Arte Moderna). Disponível em: <http://mam.org.br/aprenda/cursos/>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, E. Aos 63, Ibirapuera é o parque mais visitado da América Latina. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 set. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2017/09/1873255-aos-63-ibirapuera-eo-parque-mais-visitado-da-america-latina.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- VIEIRA, E. **A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

VOLKSWAGEM. Volkswagen do Brasil patrocina reforma da ciclovia do parque do Ibirapuera. 08 out. 2010. Disponível em: <http://www.vwbr.com.br/BlogdaVolkswagen/2010/10/default.aspx>. Acesso em: 2 abr. 2015.

**UMA BIBLIOTECA E UM JORNAL: JOGOS DE VERIDICÇÃO EM
UMA NOVA ORDEM SOCIAL NO BRASIL DO INÍCIO DO SÉCULO
XIX**

Gisela Maria do Val

Em 1º de abril de 2019, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou um encarte cujo intuito era o de marcar uma posição:

A mentira confunde. A verdade esclarece. A mentira é oportunismo. A verdade é compromisso. A mentira tem interesses. A verdade interessa. A mentira vende fácil. A verdade custa caro. A mentira tem 1 dia. A verdade tem 365. Para alguns, hoje é o Dia da Mentira, mas pra quem faz jornalismo de forma séria e profissional, não se escondendo atrás de matérias anônimas ou perfis falsos, todo o dia é dia da verdade. (O ESTADO DE S. PAULO, 2019, p. 35-36).

Cem anos antes, em 1920, Ruy Barbosa redigiu uma apresentação para uma conferência intitulada *A imprensa e a verdade*. Naquele breve discurso, depois editado e publicado, Barbosa (2004, p. 32-33) afirmou:

A imprensa é a vista da Nação. Por ela é que a Nação acompanha o que lhe passa ao perto e ao longe, enxerga o que lhe malfazem, devassa o que lhe ocultam e tramam, colhe o que lhe sonegam, ou roubam, percebe onde lhe alvejam, ou nodoam, mede o que lhe cerceiam, ou destroem, vela pelo que lhe interessa, e se acautela do que a ameaça.

A força que o texto de Ruy Barbosa confere à imprensa retrata o domínio pungente dos periódicos jornalísticos no início do século XX. A imprensa e seu único representante até então, o jornal, são citados pelo jurista como não somente necessários, mas também vitais para uma nação, pois deles seria a responsabilidade de informar a sociedade, mantendo-a o mais próximo possível da verdade. A analogia da visão confere à imprensa escrita a responsabilidade de ser os olhos da sociedade, bem como de levar luz aos fatos verídicos. Ela seria a guardiã da nação.

O encarte publicado em *O Estado de S. Paulo* um século após o discurso de Ruy Barbosa reitera a hipótese de a imprensa de circulação diária ser um dos meios responsáveis pela propagação de fatos e acontecimentos verdadeiros.

Os textos de 1920 e 2019 indicam a importância da circulação de enunciados que deveriam ser divulgados, ocorrências e eventos que exigiriam ser

dados a conhecer, circunstâncias e contingências que precisariam ser compreendidas. E o jornal foi, por um tempo considerável, o lócus privilegiado de promoção de tais tarefas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o jornalismo, âmbito da produção de discursos que opera com vistas à difusão de ideias tidas como verdadeiras, valida-se como uma prática ligada ao compromisso de esclarecer os cidadãos no que diz respeito a uma gama de temáticas. Apesar das profundas transformações ocorridas desde sua invenção, sua função seguiria sendo a de oferecer informações – aludidas como confiáveis – para que os leitores pudessem alcançar suas próprias conclusões, isto é, para que pudessem pensar por si mesmos.

Como a sociedade é a destinatária final da prática jornalística, é para ela e em razão dela que se afirma a necessidade da circulação de determinados discursos. De forma decisiva, artigos, notícias, classificados e entrevistas participam na definição de noções partilhadas acerca do que é importante ser dito, bem como do que não o é, delimitando a visão de certa realidade produzida em determinado tempo-espaço. Operando por meio da persuasão e da convocação, bem como pela geração de tensões argumentativas, a discursividade jornalística sugere, direta ou indiretamente, respostas para problemas, formas de agir, tomadas de decisão etc. Nessa medida, ao disseminar pautas pretensamente verdadeiras, pode-se entender que ela também define contornos para a criação e manutenção de certos modos de vida, educando os cidadãos no interior de determinado repertório de condutas.

O encontro entre a circulação de dizeres impressos e certo condão educativo havia sido mote de nosso interesse em pesquisa anterior, que se debruçou sobre a vastidão de avaliações e prescrições sobre educação escolar difundidas por um jornal (*Folha de São Paulo*) entre o fim do século XX e o início do século XXI (VAL; AQUINO, 2013). Na ocasião, a busca e a análise de menções explícitas ao tema educacional conduziram a investida analítica em tal arquivo.

Findada aquela pesquisa e mirando esforços analíticos para além da seara escolar, nosso foco passou a se direcionar a certa pedagogização da vida (AQUINO, 2012), em sentido mais amplo, exercida por práticas sociais de caráter educacionalizante e concernentes a um governo de teor pedagógico das condutas. Entendendo a circulação de impressos jornalísticos como uma dessas práticas – sobretudo por sua pretensão veridictiva, conforme já exposto –, não interessava mais a presença expressa de temas educacionais em suas páginas, mas a própria

função pedagogizante dos variados enunciados ali disseminados. Para dar vazão às inquietudes surgidas nas investigações prévias, queríamos, então, inventariar os dizeres impressos nas páginas jornalísticas brasileiras do início do século XIX, com a intenção de perscrutar os assuntos ali abordados – fossem eles econômicos, políticos ou culturais – e os modos de existir a que passaram a oferecer contornos. O recuo ao referido período justificou-se pela conjunção de eventos que pareciam configurar uma nova ordem social no Brasil, conforme veremos adiante.

A fim de operacionalizar esse intento, a pesquisa em tela ocupou-se do primeiro jornal que circulou no País: a *Gazeta do Rio de Janeiro*. A análise levada a cabo privilegiou a relação do referido jornal com a constituição de uma população condizente com o novo *status* que a cidade do Rio de Janeiro assumiu a partir de 1808, após a transferência da Corte portuguesa para a então Colônia localizada no outro lado do Atlântico.

Ressaltando o caráter educativo *lato sensu* dos dizeres circulantes na *Gazeta*, foi possível traçar linhas analíticas que indicaram como a transferência da Corte decretou um novo modo de vida aos habitantes cariocas, constituído por meio da proliferação de ditos comezinhos e de anúncios dos próprios moradores, além das informações oficiais. A lida investigativa com o jornal e seus efeitos levou a pesquisa a dois outros eventos históricos de monta: o terremoto ocorrido em Lisboa em 1755⁵ e os acontecimentos em torno do acervo da Real Biblioteca, que, tendo sido destruído no cataclismo, foi reconstruído e transferido para o Rio de Janeiro após a vinda da Corte.

A Biblioteca ofereceu contraponto analítico perante a *Gazeta*. Seu surgimento teve por mote de fundação certa ideia de educação, consubstanciada em um conjunto de impressos com o intuito de ensinar os nobres a bem governar a si mesmos para melhor governar os outros. Seu funcionamento estava em consonância com as forças que compunham a monarquia portuguesa de então, cujas preocupações residiam na preservação do corpo do rei, das fronteiras territoriais e dos súditos como uma massa produtora de riquezas, entendendo-a como um dos instrumentos para a produção de novos saberes e a guarda da memória.

⁵ As fontes referentes ao terremoto ocorrido em Lisboa em 1755 foram detidamente abordadas na tese de doutorado (VAL, 2016) que dá origem a este texto.

Assim, se por um lado, no caso do jornal, estávamos diante de textos circulantes de diferentes ordens, por outro, no caso do acervo da Biblioteca, encontramos um espaço restrito de conhecimento. Em ambos os casos, tratava-se, segundo nossa hipótese teórica, de peças intrínsecas de uma “[...] ‘política geral’ da verdade, ou seja, os tipos de discurso acolhidos por ela os quais ela faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2011, p. 217), instituindo uma experiência cambiante com novas maneiras de pensar, de comportar-se, enfim, de existir.

O recorte temporal da discussão proposta, portanto, abarcou a criação da Real Biblioteca de Portugal, em meados do século XV, passando pelo grande terremoto de 1755, até a instalação da Corte portuguesa no Brasil, em 1808, e a concomitante fundação da *Gazeta do Rio de Janeiro*, sendo contemplado todo o período de sua existência (1808-1822).

A urdidura do arquivo analisado consistiu em uma etapa fundamental do trabalho. Os procedimentos de investigação começaram com a leitura de cada uma das 1.413 edições regulares e das 204 extras da *Gazeta*, as quais se encontram disponíveis no acervo digital da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Ressalte-se que, para a leitura de textos do início do século XIX, foi necessário exercitar os olhos e a compreensão, desarmar-se de certezas e julgamentos, munindo-se de uma atenção que não atribuísse nem privilégios e nem empecilhos a determinados elementos do texto. Tratou-se de ler o material tentando despir-se das grades de interpretação de nosso próprio tempo, criando paulatinamente uma proximidade com os ditos e escritos ali encarnados.

O gesto de investigação foi calcado nas repetidas leituras da *Gazeta*, operando sobretudo nas delimitações das “pequenas verdades inaparentes” (FOUCAULT, 2008a, p. 260), com o cuidado de escutá-las não com o intuito de procurar supostos segredos ocultos e essenciais, mas justamente de contornar certezas que foram “[...] construídas peças por peças, a partir de figuras que lhes eram estranhas” (FOUCAULT, 2008a, p. 262). Visou-se, assim, deflagrar verdades que nasceram das injunções históricas ali em curso, deslindando seus jogos, bem como iluminando suas ligações imanentes com os discursos que as propagaram, as legitimaram ou as falsearam.

Já no que diz respeito às fontes referentes à Real Biblioteca, elemento de articulação da análise que opera como contraponto complementar à *Gazeta* no

que se refere à circulação das ideias de então, elas foram constituídas pelo *Livro da montaria* e pelas *Cartas escritas do Rio de Janeiro à família em Lisboa*.

O primeiro é o livro fundador de um acervo que se converteria mais tarde na Real Biblioteca. Foi escrito entre 1415 e 1433, e define-se como uma espécie de tratado pedagógico direcionado a uma nobreza em constituição, versando sobre os modos de proceder de um monarca. O *Livro da montaria* carrega uma história permeada de imprecisões. Por exemplo, o original manuscrito, conjectura-se, foi copiado e recopiado. O único exemplar que pode ser consultado encontra-se no acervo da Biblioteca Nacional de Portugal, catalogado como manuscrito 4352. Sua autenticidade e datação são elementos de um limbo de incertezas. O editor da primeira edição impressa do documento, Francisco Maria Esteves Pereira (1918), informa que o códice original teria sido copiado por Manuel Serrão da Paz em 1626 e depois transcrito por autor desconhecido. A escrita do texto provavelmente teria sido modificada a cada transcrição efetuada, o que explicaria as formas ortográficas estranhas ao português medieval contidas no texto e bem próximas do castelhano do século XVII.

A segunda fonte mobilizada – *Cartas escritas do Rio de Janeiro à família em Lisboa* – foi escrita por um dos ajudantes de bibliotecário que acompanhou o último lote de caixotes dos livros enviados de Lisboa ao Rio de Janeiro. Luís Joaquim dos Santos Marrocos remeteu cartas à família narrando suas desventuras além-mar, em relatos permeados de indignação com a burocracia local, de achaques de hipocondria e de declarações de amor e ódio ao Brasil e aos seus habitantes. Seu pai, o principal destinatário das missivas, também bibliotecário, deixou as cartas que recebeu do filho organizadas na Biblioteca da Ajuda. Tais textos foram publicados nos *Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro* em 1939.

A composição arquivística teve como propósito constituir um terreno discursivo em que os acontecimentos aludidos pudessem ser investigados a partir dos enunciados que deles emergiam. Arlette Farge (2002) define acontecimento como uma irrupção que cria linguagem, que gera discurso, ao mesmo tempo em que ilumina mecanismos anteriormente invisíveis. Trata-se, pois, de uma eventualidade tão constituinte quanto destruidora: se, por um lado, estabelece novas práticas, regras e normas, por outro, também devasta crenças e valores anteriores a ela.

Para que o cenário desta pesquisa esteja completo é necessário incluir outro personagem importante do enredo: a população. Na análise de Michel Foucault (2008b), a expansão demográfica no século XVIII, entre outros fatores, originou um novo problema à época, acarretando um deslocamento nos processos de governo, este compreendido como “[...] todo o conjunto de ações provenientes de relações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente as condutas de si e dos outros” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

Mediante o surgimento da população como uma realidade específica, tornava-se necessário criar homogeneidade nesse conjunto de indivíduos que habitavam um mesmo território, tornando-os suscetíveis a um complexo jogo de práticas normalizadoras. A população passou a ser o objetivo primordial da gestão, dando origem a práticas para melhorar suas condições sanitárias, aumentar suas riquezas, incrementar sua longevidade e investir em sua saúde. Ou seja, pôs-se em marcha um investimento político voltado à constituição de corpos consonantes com necessidades e aspirações de várias ordens e, portanto, como objeto das relações de poder. Surgia, assim, uma economia política atuando por meio de um jogo de

[...] ações sobre ações possíveis: ele opera no campo de possibilidade em que vem inscrever-se o comportamento de sujeitos agentes: ele incita, ele induz, ele desvia, ele facilita ou torna mais difícil, ele amplia ou ele limita, ele torna mais ou menos provável; no limite, ele obriga ou impede absolutamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos agentes, e isso enquanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Nesse sentido, pode-se dizer que a ideia de população que liga os eventos aqui referidos surge no interior da problemática de “[...] como se governar, como ser governado e como governar os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 118). A Biblioteca e o jornal parecem ter sido atores fundamentais para a forja de uma incipiente população. Não que o aglomerado de súditos já não existisse; o que parece ter surgido, naquele momento de transição de Colônia para Corte, foi a preocupação em conduzir produtivamente esse aglomerado. Para além de se tratar de força de trabalho, os habitantes precisavam transformar-se em um conjunto ciente de regras e normas comuns, bem como correligionário de modos de existência manifestados como únicos e possíveis.

A ordem discursiva nas páginas de um jornal

Embora a pesquisa tenha incluído outras fontes, é no suporte jornalístico que ela se apoia, essencialmente. Por isso, a respeito dessa porção do arquivo, cabe determo-nos um pouco mais, mapeando brevemente o modo como tal suporte – com destaque para a *Gazeta do Rio de Janeiro* – foi tratado em outros estudos, a fim de melhor evidenciar a perspectiva ora em pauta.

Quando empregados como fonte histórica, os jornais são considerados elementos de processos políticos que, conforme uma parte significativa das investigações dedicadas a eles, trariam no interior de suas páginas retratos da sociedade de determinada época e determinado local (LUCA, 2008; MEDRADO, 1999). Ademais, a imprensa é definida por alguns estudos como um agente disseminador de costumes, atitudes, desejos e regras de conduta, isto é, como formadora de opinião e artífice de identidades (BARBOSA, 2007).

Grosso modo, as abordagens que se dedicam à prática jornalística afiliam-se a duas linhas majoritárias: na primeira, entende-se a imprensa como um instrumento de ocultação ou distorção da verdade, isto é, como portadora de discursos tendenciosos que privilegiariam a ideologia dominante (MARIANI, 2015); já na segunda, os jornais são apontados como instrumento de propagação de sentidos, ou seja, como uma ferramenta que disseminaria acontecimentos, espelhando a imagem de um tempo e relatando processos e conjunturas dificilmente aparentes em documentos oficiais (KARAM, 2004).

Ambas as vertentes partem de uma dicotomia entre a boa e a má imprensa: pelo lado positivo, ela é apontada como instância que exerceria a elucidação de fatos e o deslindamento de verdades, atuando, assim, na educação das consciências; pelo lado negativo, desponta um jornalismo que manipularia e alienaria os leitores, levando-os a acreditar em informações que dissimulariam e ocultariam a realidade. Assim, o jornalismo, como algo obscuro ou iluminado, aparece geralmente atrelado a uma verdade essencial dos fatos e à sua difusão. Em perspectiva distinta, não se pretende, aqui, julgar o papel da imprensa, pois ela é por nós compreendida mais como um modo de produção de visibilidades do que como uma matriz de alienação, ocultamento ou esclarecimento.

Apresentada no artigo intitulado *A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX*, a pesquisa de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (1998) aproxima-se do recorte temporal e temático do presente estudo. Sua investigação debruça-se sobre a educação no final do período colonial e no

decorrer do Império. Tendo investigado o jornal *O Carapuceiro*, por ela destacado como órgão educativo, a autora discute a noção de modalidade informal de educação. Em suas reflexões, aponta-se tal meio de comunicação como um instrumento educacional que teria se valido de um currículo oculto pelo qual disseminou informações, valores, atitudes e ideias, assumindo a função de agente cultural. Apesar da proximidade temática e temporal com o presente trabalho, as análises distanciam-se quanto aos aspectos procedimentais e teóricos, pois a reflexão por nós efetuada não pretende validar – tampouco refutar – a ideia de conteúdo oculto, mas lidar com a materialidade do dito e do propagado, operando com a superfície dos enunciados produzidos e disseminados pela *Gazeta do Rio de Janeiro*.

A *Gazeta* somente é citada pela imensa maioria dos trabalhos historiográficos que se debruçam sobre a imprensa brasileira porque é considerada o marco cronológico do início das publicações desse gênero em território nacional. Ao mesmo tempo, é também um dos jornais mais criticados pelos estudiosos da área jornalística.

Alguns autores, como Nelson Werneck Sodré (1998), Carlos Rizzini (1988), Juarez Bahia (1990) e Marialva Barbosa (2010), a partir de uma visão depreciativa, descrevem o periódico como um empreendimento tendencioso, porque bajulador, o qual se limitava a relatos oficiais e excertos de jornais estrangeiros, ou seja, uma fonte de pouca valia para os estudos que se propusessem a analisar a atuação do jornal como elemento de modificação ou de consolidação de certos ditames sociais. Tais trabalhos não concordam em relação à oficialidade da *Gazeta*: alguns deles tomam-na como oficial e outros não, mas são unânimes em afirmar que sua circulação não representou grande marco informativo no País e que a atuação de seus dizeres foi insignificante, apresentando representações deturpadas da sociedade. Por fim, afirmam que a *Gazeta* não teria exercido a esperada função social de um jornal.

Os estudos que se dedicam especificamente à *Gazeta do Rio de Janeiro* são escassos em face dos numerosos estudos que se dedicaram ao tema geral do jornalismo. Vale destacar, no entanto, mais alguns deles. Por exemplo, o trabalho de Maria Beatriz Nizza da Silva (1978), que detalhou a *Gazeta* em uma minuciosa descrição, elegendo-a como um precioso documento da vida cotidiana e dos hábitos do Rio de Janeiro daquela época. Já Tereza Maria Rolo Cardoso (1988) afirmou ser esse jornal um instrumento poderoso para reconstituir o cenário do

período joanino, concebendo a imprensa da época como reflexo e agente da transformação histórica do País, além de considerá-la responsável por mudanças no comportamento coletivo. Por sua vez, o estudo de Juliana Gesuelli Meirelles (2008) demonstra como a Corte joanina, por meio do jornal, imprimiu sua marca, promovendo transformações profundas na sociedade brasileira. Por fim, a importância da *Gazeta* também comparece em um estudo de José Carlos de Oliveira (1997) sobre a circulação de ideias científicas operada pelo periódico, evidenciando sua relevância na constituição de uma cultura científica durante a estada da Corte no Brasil.

Conforme se vê, os usos da *Gazeta* do Rio de Janeiro como fonte documental são pautados pelos problemas de pesquisa específicos de cada investigador. Na pesquisa que embasa o presente texto, o interesse concentrou-se na própria materialidade dos dizeres – sem interpretação, tampouco indução. Assim, tratou-se de atentar ao que foi escrito, oferecido, cobrado e exaltado, remetendo-se ao periódico – bem como às demais fontes mobilizadas – a partir de seu papel de receptáculo efetivo das vozes do passado, de materialização daquilo que então pôde ser dito.

Tratou-se, ademais, de narrar a experiência ocorrida na vivência de certezas passageiras, tendo em vista o modo como ela se constituiu e foi disseminada historicamente. Sem a procura de um hipotético princípio, devotamo-nos ao que, naquele momento, apresentava-se como problema e que subsistiu nas páginas preservadas daquela fonte, com o fito de sustentar um olhar que permitisse discernir de que modo os discursos abrigados na *Gazeta* abriram um campo de possibilidades na esteira do qual os sujeitos se constituíram, se experimentaram, cobraram de si e dos outros determinadas ações e crenças.

Enfim, na pesquisa aqui sumarizada, interrogaram-se as vozes da época a fim de traçar quais deslocamentos foram determinados pela chegada da Corte portuguesa ao Brasil, bem como para perspectivar quais verdades alcançaram alguma validade e quais se distanciaram, acabando por se perder no *imenso cemitério de verdades* (VEYNE, 2009) que é o passado.

A biblioteca

Conta-se que o dia estava claro, de um azul profundo que só o céu de Lisboa parece ter. O sol de outono brilhava, sem nuvens para encobri-lo. Sábado, 1º de novembro de 1755, Dia de Todos os Santos. No momento da missa da manhã,

“[...] a voz de bronze punha em desordem os ecos das sete colinas e a terra, bruscamente, moveu-se” (CHANTAL, s.d., p. 21). Um terremoto de proporções devastadoras destruiu grande parte da cidade de Lisboa. O céu ficara completamente encoberto pela poeira das edificações destroçadas. Depois do forte tremor, um maremoto produziu ondas gigantescas, erguendo-se em uma muralha que despencou para muito além dos limites do leito do rio Tejo, arrastando a tudo e a todos que encontrava em seu caminho. Por fim, consumando uma das maiores tragédias da história de Portugal, o fogo deu conta do pouco que resistiu às forças da terra e da água, na forma de um incêndio que fez a cidade arder por dias.

À época, a *Gazeta de Lisboa* narrou o evento, em uma tímida cobertura do desastre: “Entre os horrorosos efeitos do terremoto, que se sentiu nesta cidade no primeiro do corrente, experimentou ruína a grande torre chamada do Tombo, em que se guardava o Arquivo Real do Reino e se anda arrumando; e muitos edifícios tiveram a mesma infelicidade” (GAZETA DE LISBOA, 1755, n. 46, p. 9). Entre os edifícios públicos dizimados encontrava-se a Real Biblioteca; no incêndio, seu prédio virou cinzas, destruindo uma das joias da Coroa. Seu acervo era motivo de orgulho da Corte e avaliado como um dos melhores conjuntos bibliográficos de toda a Europa. D. João V (1689-1750) costumava dizer que os milhares de volumes que compunham a Biblioteca tinham importância maior que todo o ouro remetido do Brasil (SCHWARCZ, 2002).

Especula-se que a ideia da Real Biblioteca teria nascido no século XIV, com o reinado de D. João I, que recebeu a alcunha de *O de Boa Memória* e que deixou como legado, entre outros feitos, conquistas territoriais e o esboço de uma biblioteca pensada para a educação dos príncipes (SERRÃO, 1996).

Por iniciativa do referido monarca, filho ilegítimo de D. Pedro I de Portugal, foi redigido um livro que especificava condutas adequadas aos futuros monarcas e a uma nobreza em ascensão. Teria ocorrido assim o nascimento da Livraria Real – codinome da Real Biblioteca –, relacionada diretamente à educação dos príncipes de Avis (SCHWARCZ, 2002). Foi a família de D. João I – considerada uma das mais eruditas do Reino e cantada por Camões em *Os Lusíadas*⁶ – que começou a acumular livros. Tratava-se de guardar saberes, falas

⁶ “Não consentio a morte tantos anos / Que de Heroe tão ditoso se lograsse / Portugal, mas os coros soberanos / Do ceo supremo, quis que povoasse: / Mas pera defensam dos Lusitanos, / Deixou quem o levou, quem governasse, / E aumentasse a terra mais que dantes / Inclita geração, altos Infantes” (CAMÕES, 1921, p. 70).

autorizadas e relíquias de uma cultura que deveria sobreviver ao tempo e chegar às nobres gerações vindouras.

O reinado de D. João I, além de iniciar uma dinastia e ser o instituidor da Livraria Real, foi uma resposta a um período marcado por conturbações e descontentamentos que trouxeram instabilidade e agitação a Portugal. Nexos políticos e culturais estavam se deslocando, abrindo com isso a necessidade de diferentes estratégias para reinar. O reinado teve início em um período em que a paz foi provisoriamente restabelecida, as fronteiras retomadas e um projeto de expansão iniciado com a conquista da Ilha da Madeira, dos Açores e de Ceuta, na costa norte da África (SERRÃO, 1996). Concomitantemente, o rei estudioso e sua descendência formariam uma cultura segundo a qual os livros seriam armazenados como tesouros. Assim a Biblioteca não seria um espaço inerte, mas uma instância na qual “[...] a convergência das informações sobre o mundo [...] e fragmentos de saberes” (JACOB, 2000, p. 13) produziriam novos saberes e, conseqüentemente, novas verdades. Como alerta o Mestre de Avis: “Os livros nunca foram feitos senom pera aquelles que nom sabem e querem aprender, que aprendam per elles, ou se o sabem que o retenham: e porque o saber he em algũas cousas muy longo, e a memoria nom poderia reter” (D. JOÃO I, 1918, p. 95).

Depois do terremoto de 1755 e da destruição da Biblioteca, nem o tempo, nem a vida pararam, e Portugal, especialmente Lisboa, tampouco se paralisou diante do flagelo. O cotidiano ganhou novos ares, e pouco a pouco voltou a pulsar para toda a gente que ali sobreviveu. A Biblioteca foi inteira refeita, com outros livros, outro acervo, outro lugar, tal como a maioria dos edificios da cidade, sobretudo os da Baixa – bairro central que foi destruído e completamente restaurado nos anos subsequentes. Seu novo acervo era composto de livros de temáticas variadas, além de cartas geográficas, atlas, estampas, gravuras, medalhas e moedas. Instalada no Palácio Real da Ajuda, dividia-se em duas coleções: a Livraria Real, restrita aos monarcas; e a do Infantado, dedicada à formação dos filhos daqueles.

O gesto de reconstruir um lugar para a guarda de livros, armazenando impressos e concretizando todo um processo de categorização e autorização para alguns saírem à luz e outros permanecerem na penumbra das prateleiras, engendrou duas ações: primeiro, uma ordenação de saberes, hierarquizando o acesso e constituindo categorias de leitores; depois, a elaboração de uma espécie

de projeto enciclopédico, na tentativa de concentrar em uma instituição todo o conhecimento até então produzido, compondo uma espécie de depósito do saber.

Junto ao movimento de acúmulo e de uma política sistemática de aquisições havia a necessidade da contratação de acadêmicos reconhecidos para a catalogação e a organização dos livros, compondo um sistema de categorização que estabelecia uma ordem de prioridades dos saberes e as respectivas relações de subordinação. O resultado foi um espaço detalhadamente regrado, constituído para a guarda e a produção de conhecimentos.

Suporte privilegiado do trabalho científico, o acervo da Real Biblioteca forneceu aos médicos, geógrafos, historiadores e religiosos, entre outros, encontros com ideias, conceitos e discursos necessários à elaboração de seus projetos.

Desde muito antes de sua destruição e reconstrução, a Biblioteca cumpria seu papel de engradecer a monarquia, como bem relata o padre Gabriel Naudé (1876, p. 9, tradução nossa), em 1623: não haveria “nenhum meio mais honesto e seguro para adquirir um grande renome entre os povos, do que erguer belas e magníficas bibliotecas”. A guarda e a organização dos livros, o controle do espaço de conservação do patrimônio intelectual, o usufruto do lugar de diálogo com o passado e a posse das memórias do saber (GOULEMOT, 2000) ofereciam aos soberanos e aos nobres ferramentas para criar e manejar o passado, além de sugerir um tipo de futuro.

A existência da Biblioteca enfrentou mais um período de veemente mutação. No final de novembro de 1807, horas antes da invasão francesa, esquadras portuguesas zarparam para o Brasil, levando monarcas, nobres, membros do alto clero, juízes, funcionários, bem como roupas, ouro, joias, obras de arte e acervos de museus, mas deixaram no cais os 60 mil livros e documentos relativos à Livraria Real e à do Infantado. A Corte levava consigo “[...] a sobrevivência da nacionalidade portuguesa” (NORTON, 1979, p. 2), deixando na beira do Tejo os escritos que tão cuidadosamente ajudaram a construí-la.

A Corte portuguesa estabeleceu-se no Rio de Janeiro transformando a cidade em sede do Reino. Para além de toda a *entourage* trazida pelos monarcas para estabelecer uma nova sede, aportaram na cidade os prelos e tipos da Impressão Régia, constituindo logo em seguida a primeira tipografia oficialmente permitida no território brasileiro. Em setembro de 1808 começou a circular o primeiro periódico produzido no Brasil – a *Gazeta do Rio de Janeiro*.

Durante os dois primeiros anos do período Joanino, a *Gazeta* fez circular seus impressos com informações, novidades e notícias no Rio de Janeiro. Enquanto isso, os livros da Biblioteca permaneceram guardados no Palácio da Ajuda, em Portugal. Somente em 1810 iniciou-se a chegada dos livros à cidade carioca, e em 29 de outubro do mesmo ano foi oficialmente fundada a Real Biblioteca.

A consulta ao seu acervo podia ser realizada por estudiosos apenas mediante consentimento régio, o que resultava em pouquíssima procura. Dificilmente eram realizados empréstimos, e aquela que se configurou como um espaço de distinção, conforme aponta Silveira (2007, p. 89),

[...] em seus primeiros anos atendeu basicamente àquelas pessoas que pertenciam à corte, especialmente à família real e aos homens brancos, livres e de posses. Sendo assim, é possível afirmar que a Real Biblioteca se constituiu, pelo menos nos seus primeiros anos de funcionamento, em um espaço de sociabilidade da alta burguesia masculina da cidade do Rio de Janeiro.

Antes de sua transferência da capital do Reino para o Rio de Janeiro, a censura por mais de 300 anos privou os habitantes da Colônia de contato mais amplo com a palavra impressa, fosse esta por meio da livre circulação de livros, fosse pela leitura de periódicos estrangeiros ou nacionais. Durante aqueles anos permaneceu proibida a “atividade editorial e de periódicos”; além disso, eram inexistentes “instituições culturais como bibliotecas e museus” (CASTELO, 1960, p. 27). Com o rico acervo da Biblioteca e as páginas da *Gazeta*, colocava-se um ponto final no período de um longo silêncio: os impressos invadiram a cidade.

Junto aos livros da Biblioteca, vieram as faculdades de conservar e racionalizar, formando um conjunto de peças – bem ou mal – encaixadas e delineando um modo específico de pensar o mundo, com certos costumes, verdades e práticas. Não que tais delimitadores fossem coesos e definitivos: aquelas balizas morais e políticas possuíam uma solidez disforme, abalável a cada acaso, mas extremamente operante no seu tempo. Tais modos, chamados pelos navegantes de *civilidade*, chegaram ao porto da nova capital sem saber muito bem onde estavam pisando, afinal era a primeira vez que uma colônia recebia a incumbência de tornar-se sede dos modos de existência de uma corte europeia em meio aos vassalos dos trópicos. Os encontros e desencontros entre os dois lados produziram novas formas de habitar a vida naquele início do século XIX.

O funcionário da Biblioteca que a acompanhou na viagem desde Lisboa descreveu a cidade como uma “[...] terra, que se pode chamar com muita razão a terra dos vícios e da perdição” (MARROCOS, 1939, p. 313) – opinião que se somava a outras considerações nada lisonjeiras do bibliotecário sobre o Brasil. Para ele, tal “[...] terra he a peor do Mundo; a gente he indignissima, soberba, vaidosa, libertina; os animaes são feios, venenosos, e muitos; em fim eu crismei a terra, chamando-lhe terra de sevandijas;⁷ por q. gente e brutos todos são sevandijas” (MARROCOS, 1939, p. 68).

O clima também assustava o português, pois o “[...] calor he húmido, principio fatal para todo o vivente” (MARROCOS, p. 303). Assim, o corpo e a alma do bibliotecário padeceram muito:

Tenho passado muito doente, e cheio de afflicções e desgostos, e não podendo por m.^a desgraça dar ao meu corpo enfermo algum descanso da cama: vejo-me abatido com a moléstia das hemorrhoidas, q. me dão maior incommodo, por ser nesta terra moléstia péssima: estou outra vez atacado da m.^a cabeça com grande força. (MARROCOS, 1939, p. 196).

Os ares e a temperatura da cidade não mudariam, mas, se no começo dos relatos de Marrocos esses elementos eram a maior ameaça à boa saúde, sete anos depois ele escreveu convidando sua mãe para “[...] passar para este clima, talvez q. se ache melhor com a novidade e diversidade de ares, os quaes são m.^{to} benignos para a gente idosa” (MARROCOS, 1939, p. 369). Também o tema das moradias modificara-se: se no início ele reclamava por não haver lugar decente para morar, anos mais tarde relata aos pais:

O sitio destas Casas he magnifico, [...] por ser lavado de bons áres, em huma rua mui larga e asseada, tendo no principio hum formoso Chafariz, e no fim o Passeio Publico, [...]; temos próximas tres Igrejas, e duas Capellas, huma Praça de hortalice, e o Matadouro com açougue, alem de mil outras comodidades [...]. Neste estado vivo tranquilo, cuidando em me reformar de todas as cousas precisas, e de elevar a nossa decencia a hum gráo equivalente á nossa situação. (MARROCOS, 1939, p. 377).

Suas considerações sobre o que encontrou no Rio de Janeiro também se alteraram, a ponto de classificar os pais de sua esposa brasileira como “[...] gente muito limpa, honesta e abastada” (MARROCOS, 1939, p. 218). Em suma, o bibliotecário narrava uma vida na qual “[...] q. me fez Deos o beneficio de neste ponto me restituir o meu socego; pois vivo em paz, em abundancia, e com aquellas

⁷ Nome comum a todos os parasitas e vermes.

commodid.^{es} de q. tanto precisava, com hũa boa casa bem arranjada de tudo, e com escravos, e outras conveniências” (MARROCOS, 1939, p. 218).

A narrativa do bibliotecário português é uma mostra do novo estrato social em constituição no Brasil do início do século XIX. Composta de aristocratas portugueses e de alguns brasileiros mais abastados, a incipiente classe social surgiu da troca de serviços e da ajuda financeira por mercês concedidas pelo monarca. Assim se articularam sangue e hereditariedade aos favores do rei e às proximidades com ele (SILVA, 2005).

A Biblioteca, mesmo em condições precárias, era o templo dos abastados, dos homens de letras, dos amigos do rei. Recebia visitas da “[...] R. Família q. nos honra com frequentes e quasi diárias” (MARROCOS, 1939, p. 188-189) e raras presenças plebeias. Estabeleciam-se estratificações entre os que sabiam e os que não sabiam, sendo que estes precisavam ser auxiliados. O conhecimento, assim, constituía-se como um modo de aprimorar a vida de todos – suas condutas, seus afazeres, suas índoles. Os livros eram tesouros, chegando a causar uma espécie de ciúme quando, porventura, eram emprestados, como no caso em que um dos bibliotecários foi “[...] incumbido de saccar das unhas de Strangford os dous Livros, pertencentes ás R. Bibliothecas, com q. elle daqui sahio, abusando da franqueza de S.A.R. em lhos conceder, para os ler” (MARROCOS, 1939, p. 264).

Uma pesada cortina de chuva de valores, artes, morais, políticas e leis alagou e transbordou as vidas no Rio de Janeiro. A reboque desse banho de uma chamada civilização europeia, inauguraram-se o Jardim Botânico, o Museu Nacional, a Real Biblioteca e as Academias – militar, médica e de artes (OLIVEIRA, 2015).

Em abril de 1821, após atribulações políticas e algum dissabor, D. João VI voltou a Lisboa, mas a Biblioteca ficou e, apesar de desfalques pontuais, permaneceu íntegra. Ganhou nacionalidade brasileira com a independência do País, sob um custo considerado alto pelos brasileiros e irrisório pelos portugueses. Sua alma, pois, continuava lusitana.

Ela trouxe em seu bojo um modo europeu de ser, além de cintilações das Luzes. Produziu e reforçou a crença nos escritos, nos saberes autorizados, nas verdades impressas. Assim, como uma velha senhora que por tantos percalços passou, que por tantos acervos foi alimentada e que muitos saberes cingiu, a Biblioteca restou tranquila e ativa em terras tropicais.

O jornal

O cenário para a circulação do primeiro periódico brasileiro começou a se armar nos princípios de março de 1808, quando o Príncipe Regente, a Rainha e toda a Família Real desembarcaram na nova capital do Reino de Portugal. A cidade que recebeu a dinastia de Bragança e seus fidalgos oferecia uma natureza variada de matas, serras, mangues e rios. Com uma população reduzida no centro da cidade e espalhada pelos arredores, ela tinha limites bastante indefinidos. Sua divisão era feita por freguesias que limitavam o território por jurisdição religiosa. Uma cidade pequena, cujo centro contava com menos de 50 ruas e apresentava um ar rústico. Animais como cabras, porcos e galinhas perambulavam pelos passeios, e crianças nuas corriam e divertiam-se pelos caminhos de terra batida que desembocavam na mata. As ruas eram estreitíssimas, e valas faziam o papel de sarjetas por onde corriam águas carregadas de esgoto e dejetos, contribuindo para que o local apresentasse um permanente mau cheiro; as casas, em geral, caiadas de branco, acomodavam no térreo o armazém e, nos altos, a família (LUCCOCK, 1975).

Uma das características arquitetônicas que mais chamava a atenção dos recém-chegados eram as chamadas rótulas, ou muxarabiês. Herdadas da arquitetura mulçumana, tratava-se de um modelo de janela feito de treliça e munido de dobradiças, de modo a formar uma espécie de alçapão que, quando aberto, por pouco que fosse, permitia às pessoas de dentro da casa olharem para a rua sem que fossem vistas (LEÃO FILHO, 1967). Essa solução, derivada também da ausência da produção de vidro na Colônia, era eficaz na proteção contra o excesso de luz e de calor, permitindo a entrada de ar sem devassar o espaço interno das moradias, num claro-escuro que regia os modos de vida naqueles tempos anteriores à chegada da dita civilidade europeia. Assim, por detrás da cortina de treliça, permaneciam resguardadas a família, a intimidade e, principalmente, as mulheres, que mal saíam às ruas. Esse hábito, influência da cultura moura, era somente aplicável às mulheres brancas, já que tanto as negras, consideradas objetos, quanto as índias, consideradas selvagens, frequentavam as ruas sem qualquer restrição. Tal detalhe da arquitetura colonial não resistiu por muito tempo: logo após a instalação da Corte, foi expedida uma ordem obrigando seus proprietários a substituírem as treliças por balcões abertos, de modo a proporcionar mais visibilidade e desobstruir os passeios.

A chegada da família real e o afluxo de milhares de funcionários, militares, comerciantes e artífices estrangeiros invadiram a terra batida da acanhada cidade do Rio de Janeiro. Uma situação absolutamente inusitada tanto para a Colônia quanto para a Europa transformaria as moradas, os caminhos, a aparência e os hábitos de parte dos habitantes daquela cidade – e, por conseguinte, de seus arredores. Criava-se uma nova configuração urbana com vistas a produzir uma população condizente com os parâmetros de um reino europeu.

Menos de um mês depois do desembarque da Família Real, a Intendência-Geral da Polícia foi criada por meio de um alvará, em abril de 1808, tendo por reponsabilidade questões como a salubridade, a vadiagem, o bem-estar, a ordem social, o abastecimento e a circulação de pessoas, de mercadorias vindas de fora e até mesmo de informações. Dessa maneira, tiveram início práticas apoiadas em um cálculo de gestão política preocupado com o equilíbrio e com a estabilização das forças atuantes nas engrenagens da cidade.

Cinco meses depois, em setembro, começou a circular na cidade o primeiro periódico brasileiro, produzido pela prensa da Impressão Régia, também primeira tipografia autorizada brasileira, como vimos. Desse modo, naquele início do século XIX carioca, emergia uma ordem social inédita até então; com ela, surgia a necessidade de reinventar a cidade, redefinindo suas rotinas e seus itinerários, bem como nelas inscrevendo novos modos de existir entre os que ali habitavam. Para tanto, a circulação de dizeres foi convocada, fazendo saber aos leitores:

Sendo o fim da Sociedade do Homens suprir sua fraqueza individual, e promover de mãos dadas a mutua felicidade; quaisquer meios conducentes a tão importante objeto são indubitavelmente perigosos, e dignos de hum acertado governo. Esta insigne verdade conhece mui a fundo S.A.R. o Príncipe Regente N.S. que Deos nos conserve dilatados annos, pois que na gloriosa carreira de sua vida estimável nada toma tanto a peito, nem procura com mais efficácia do que o bem, descanso, e prosperidade dos seus Vassallos, que sempre vão medrando debaixo do seu paternal cuidado. As provas dessa asserção fazem-se mais que evidentes nos sabios arbítrios adoptados nesse Novo Mundo para o melhoramento, e perfeição de tão vasto Continente como o do *Brazil*. Por vezes em nosso Periodico temos sido affortunados orgãos da publicação destas incontaveis verdades, que todos vem, sentem, e admirão. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 13 dez. 1809, n.p.).

A *Gazeta do Rio de Janeiro* circulou na capital da Corte entre 1808 e 1822. Como dito, foi o primeiro tabloide com licença de impressão e publicação, mas não o único, já que depois de algum tempo o rei autorizou a veiculação de outros

periódicos. Assim, em 1811, na Bahia, teve início a circulação de *Idade d'ouro do Brazil*, que perdurou até 1823; no Rio de Janeiro, o encarte literário *O Patriota* circulou de janeiro de 1813 até dezembro de 1814 (MOLINA, 2015).

O jornal pioneiro tinha periodicidade bissemanal, às quartas-feiras e aos sábados, podendo também sair em quaisquer outros dias da semana se as notícias justificassem publicações extraordinárias, as quais se tornaram comuns ao longo dos anos (SILVA, 2007). Contava com poucas folhas e era distribuída para venda “[...] em caza de Paulo Martins, Filho, Mercador de Livros no fim da Rua da Quitanda a preço de 80 r^s” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 14 set. 1808, n.p.) e também por meio de assinatura semestral. Assim, as “[...] pessoas, que quizerem ser assinantes, deverão dar seus nomes, e moradas, na sobredita Caza, pagando logo os primeiros seis mezes a 1:900 r^s”.

A *Gazeta* foi instituída para efetuar a circulação de despachos oficiais, mas divulgou bem mais do que decretos e documentos reais (RIZZINI, 1988). Foi e ainda é considerada oficiosa por alguns analistas. Entretanto, para frisar sua autonomia, estampou em sua primeira edição o seguinte aviso: “Esta Gazeta, ainda que pertença por Privilegio aos Officiaes da Secretaria de Estado dos Negocios Estrangeiros e de Guerra, não he com tudo official; e o Governo somente responde por aqueles papéis, que nella mandar imprimir em seu nome” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 14 set. 1808, n.p.).

Nas páginas do primeiro tabloide, os assuntos dividiam-se em duas seções predominantes: uma parte noticiosa, que constituía o núcleo da publicação, e outra prosaica, ligada ao cotidiano da cidade e repleta de descrições das festas da monarquia, de intermináveis lisonjas à Família Real e de narrações dos fatos que se referiam a ela. Outro espaço daquelas páginas oferecia lugar em que “[...] se porão quasquer anuncio, que se queirão fazer; devendo estes, estar na 4^a feira no fim da tarde na Impressão Regia” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 14 set. 1808, n.p.). A veiculação de tais mensagens era gratuita.

Nas seções dedicadas às notícias, destacavam-se os excertos de jornais europeus. Assim, cabia ao redator ler, traduzir e resumir, escolhendo as principais notícias que chegavam nos impressos dos diversos jornais vindos de todas as partes da Europa (MEIRELLES, 2008). Anunciavam-se também os horários de entrada e saída das embarcações no porto – dado muito importante, já que era por meio dos navios que circulavam as informações do encadeamento

América/Europa/América, operacionalizado por meio de cartas, jornais e despachos.

Nas folhas do periódico se exibiam, em seus primeiros tempos, tabelas demonstrativas dos gastos na guerra com Napoleão e da arrecadação de donativos entre os habitantes da nova Corte, bem como a divulgação de obras literárias e científicas importadas e saídas dos prelos da Imprensa Régia. Nos anúncios, predominavam as numerosas novidades oferecidas para os habitantes de uma cidade em franca remodelação, tanto urbana quanto comportamental.

O arquivo proveniente da *Gazeta* ofereceu muitas entradas de acesso aos saberes de então. Por exemplo, a preocupação com a saúde não apenas de um, mas de muitos, circulava nas páginas, estas versando principalmente sobre o tema das doenças epidêmicas. Assim ponderava o redator:

A vacinação, que, põe sua muita utilidade, tem sido adoptada por todos os povos civilizados, salvando-lhes milhares de braços para todos os empregos uteis, não podia escapar a vigilância paternal do Principe Regente Nosso Senhor para com seus vassallos, entre os quaes S.A.R. procura estabelecer todos aquelles meios, que mais possão concorrer para sua conservação, e felicidade. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 4 mar. 1809, n.p.).

Anos depois, a preocupação continuava, mas o foco passou a ser os órfãos:

Os administradores dos expostos da *Misericordia*, fazem saber as criadeiras dos mesmos expostos, que foram maiores de quatro mezes, e que ainda não tenham tido bexigas, que os deverão levar a vacina no Consistorio da Igreja do *Rozario*, nas quintas feiras e domingos pelas 10 horas da manhã, devendo appresentar a guia para se notar que se fez vacina, ficando as mesmas certas que se lhe não farão pagamentos de criações e vestidos, enquanto não mostrarem os expostos vacinados. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 5 fev. 1817, n.p.).

A medicina tornava-se instrumento social de prevenção, mas ainda em um estágio muito inicial, pois com as modernas ideias de inoculação conviviam questões como a venda de “[...] garrafas do xarope *Antisiphilitico* de M. *Boyveau Laffectury*, Medico Chimico autor desse remédio que he bem conhecido pelo seu effeito para curar os males venereos” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 5 fev. 1817, n.p.); a oferta de “agoa *Antifebril*” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 31 mar. 1813, n.p.), de “agua da Inglaterra [...] aprovada pelo Delegado Fysico mór” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 29 set. 1810, n.p.), de “Agoa férrea [...] aprovada por alguns Medicos desta Cidade” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 18 mar. 1812,

n.p.), e das “[...] pirolas⁸ da Família, que lhe vem remetidas em diretura da botica, onde são feitas, na Cidade do Porto” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1 jan. 1817, n.p.), além do

[...] excellente Rapé da fabrica *Franceza de Maccoubá*, singular, não só pelo seu activo e agradável cheiro, e pelo muito que resiste á acção do ar, e humidade d’atmosphera, sem padecer a minima alteração de corrupção; mas até pelos effeitos que o seu uso tem produzido em muitas pessoas, que sendo atacadas de enxaqueca, perturbações de cabeça, e de faltas de sonno, lhes tem inteiramente desvanecido essas affectações. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 24 ago. 1811, n.p).

A recente instituição médica do Reino começava a ordenar os corpos, inclusive com descrições pitorescas de autópsias realizadas com audiência. Assim, não só os modos de vida tinham de ser conhecidos, inspecionados e categorizados, mas também o interior dos corpos era exposto à curiosidade do público.

O Primeiro médico Graduado do Hospital Real Militar desta Corte do *Rio de Janeiro*, *Marianno José de Amaral*, tendo em 21 de dezembro de 1819 mandao proceder á autopsia no cadaver do Cocheiro de Sua Magestade a RAINHA Nossa Senhora, *José Maria Maquinez*, que com todos os signaes de huma inflamação agudissima do baixo ventre, entrára para o dito Hospital ás 9 horas da manhã do dia 20, em que falleceu pelas 6 horas da tarde, assistindo o mesmo Facultativo, e na presença de muitas pessoas, que concorrerão; achou terem os intestinos padezido a inflamação indicada com differentes pontos de suppuração, e sobre o duodeno, donde se extraiu huma colher inetira de latão, de polegadas quase 6½ de comprimento, e 1 de largura na concha, por onde se achava preza naquelle intestino, com parte do cabo sahida para a cavidade abnominal. O sobredito facultativo appresenta este facto de variedade, excitando desta maneira a atenção e curiosidade do publico, tanto pelo mesmo objecto ingerido, e qualidade do metal, como pela demora, que parece tocar em mais de hum anno depois da deglutição. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 22 jan. 1820, n.p).

Ao mesmo tempo, na concomitância necessária ao deslocamento da ordem social, no qual os dizeres verdadeiros anteriores pouco a pouco iam sendo delimitados como ingênuos, ultrapassados, perigosos e, assim, falseados, os signatários de tais falas – os curandeiros – utilizavam as páginas da *Gazeta* para oferecer seus préstimos. Era o caso de Anna Joaquina, moradora da Rua dos Ouvires, “[...] que tem receita para curar a enfermidade das chagas no utero, como já o tem posto em prática” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 3 abr. 1816, n.p.), ou

⁸ Pílulas.

de Joaquim José Pereira, que “[...] noticia saber curar Hernias no Escroto com toda a perfeição sem que fiquem defeituoso, nem passe pelo menor risco de vida o que dellas se curar, como tem verificado por este continente” (GAZETA EXTRAORDINÁRIA DO RIO DE JANEIRO, 11. abr. 1809, n.p).

Como a saúde, as efemérides também eram importantes, pois ofereciam um modo de aproximação com os heróis portugueses e com uma história longínqua aos habitantes da Colônia transformada em Corte. A memória é um fator importantíssimo na construção de um povo, pois sedimenta as procedências, elabora uma unidade e pavimenta um porvir. Feitas de pedaços, as lembranças podem ser oriundas tanto de fatos heroicos, de comoções bélicas, de rituais cívicos, quanto de várias outras fontes.

As festas abertas ao público sediavam duas importantes aproximações: a aparição do rei, sendo seu corpo empregado como um instrumento de persuasão e legitimação do poder; e a imersão em um complicado cerimonial majestoso, completamente excêntrico aos habitantes da Colônia. Era nesses cerimoniais que raízes eram descritas e enaltecidas, trazendo aos trópicos e às almas dos vassalos sul-americanos um *savoir faire* europeu. Assim, narrativas dos detalhes de tais celebrações povoavam as páginas da *Gazeta*:

No dia 13 de maio, dia já celebre pelo feliz Anniversario Natalicio de Nosso Amabilissimo Principe Regente de *Portugal, o Senhor D. João VI*, que Deos no conserve largos annos; aconteceu hum fato jamais visto nesta nova, e feliz Côrte do *Rio de Janeiro*, que foi o Feliz Desposorio de SS.AA. a Serenessima Princeza da Beira [...] com o Serenissimo Senhor Almirante Geral [...] tudo no Paço respirava Grandeza; as paredes forradas de Damasco e Tapeçarias [...] brilhavam formosos lustres, que acendendo-se á noite, davão a claridade do dia [...]. S.A.R, o Nosso Amabilissimo Principe, se Dignou em tão fausta ocasião a dar audiência [...] numa tenda [...] alcatifada de bellas alcatifas da *Persia* que ainda felizmente escapárão á rapina dos Monstros *Francezes* [...] tudo arranjado com pompa. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 19 maio 1810, n.p.).

A inclusão de uma irmandade com os portugueses que permaneceram para além do Atlântico sob o jugo francês aparece em relatos sobre a festa da Restauração.⁹ Novamente se descreveram a “iluminação em toda a Cidade”, o cortejo, as visitas do corpo diplomático, a distribuição de comidas e bebidas, e toda forma de celebração do rei, o “Augusto Senhor de illimitada Benignidade e

⁹ Em agosto de 1808, nove meses após a partida da Família Real, os franceses perderam a batalha do Vimeiro para forças anglo-lusas, e, em setembro, o governador do Reino no período da invasão, Jean Andoche Junot, embarcou de volta a Paris (SANTOS, 2008).

Grandeza” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 24 dez. 1808, n.p.) – mais uma narrativa no detalhado roteiro da formação do espírito do povo da capital: a eternização de um passado melancólico de jugo e um presente de regozijo da superação.

Não só os conterrâneos longínquos eram destemidos. Os portugueses que viviam no Brasil também eram narrados como audaciosos, mesmo nas descrições de suas mazelas. Como exemplo, pode-se citar o caso em que “[...] forão mortos e devorados 4 *Portuguezes* pelos Antropogados *Indios Botecudos* num lugar denominado *S. João de Alfie*” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 21 nov. 1810, n.p.). Assim se desenrolou a história:

Nesta ocasião havia o Commandante mandado sahir huma Patrulha com o Cabo *Francisco Gonçalves Lima*, por saber que os *Indios* se aproximavão: este Cabo, dando rastro do *Indios*, os seguio, e travando-se o combate matou 8, e aprisionou 2: voltando porém ao Quartel para se refazer de mantimentos, os *Indios* se aproveitarão desta ocasião, e fizeram as 4 mortes sobreditas: mas sendo logo seguidos [...] forão dispersados com morte de muitos deles. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 21 nov. 1810, n.p.).

Entre o perto e o longínquo perfazia-se a elaboração de um pertencimento a um povo que resistia aos funestos franceses e aos índios antropófagos, na convicção produzida pelas narrativas de feitos e atos heroicos, de um lado, e, de outro, pela convocação a um compromisso a partir do qual as pessoas se vinculariam umas às outras.

A propagação dos acasos, dos pequenos aborrecimentos de cada um, passou não só a ser aceitável, como também esperada; uma confissão voluntária, não da alma, não do recôndito devasso ou honrado, mas da superfície, da necessidade imediata, dos interesses mais minúsculos e inerentes aos acontecimentos diários. Assim, carteiras “[...] de marroquim encarnado com vários papeis, e entre elles hum bilhete do Banco no valor de 300:000 réis”, também escapuliam de seus senhores, sendo que quem “[...] tiver achado e quiser restituir, receberá a quantia de 80:000 réis” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 26 maio 1819, n.p.). Não só os objetos ou animais eram esquecidos, pois também se publicou que “quem achasse hum menino de idade de quatro annos, bem parecido, o queira mandar pôr em sua casa [...] que seu pai pagará toda a despesa, que se tiver feito com elle, e dará o seu premio a quem o achar” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 4 mar. 1809, n.p.).

Uma novidade que despontou na Corte com a inauguração da imprensa foi a circulação de anúncios sobre estabelecimentos que ofereciam alimentação. Desse modo, pairavam convites para sair de casa e realizar fora as refeições. Novos hábitos ofereciam seus ares, como o do

Mestre Cosinheiro, faz saber ao respeitável Publico, que no Catete, junto a venda do *Machado*, se abriu huma nova casa de pasto; na qual dá mesa redonda a 800 reis cada pessoa, e quem quizer separada para jantar, tem quarto fechado, havendo na dita casa boas maças [massas],¹⁰ salsichas, e tudo o mais com muito asseio. Também dará jantares para fora a quem encomendar, pois he muito hábil em caçarolas, e maças. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 23 ago. 1809, n.p).

As maneiras de ser, os gostos e os costumes estavam estampados em cada passagem dos anúncios da *Gazeta*, oferecendo toda espécie de novidades para ex-colonos, bem como artigos saudosos para os imigrantes europeus. Um gosto foi importado, afirmado e transformou-se em algo comum, como se vê a seguir:

Miguel e Adolphe Martins Irmãos, na rua d'Alfandega Nº 39, tem para vender lenços para uso de tabaco [...], botas, botins, çapatos, chapeos, estojos com serviço próprio para viagem para homens, de qualidade superior [...] vários enfeites de gosto para Senhoras: plumas brancas e encarnadas, e outras, çapatos chapeos, tocas de seda e cassa,¹¹ lenços, coleirinhas, tiras bordadas, camizas de cambraia bordadas, camizinhas de montar a cavallo, coletes de barba com atacadores,¹² véos, chales de seda e de filó, vestidos de filó, bordados de ouro ou prata ou palha, vestidos de paninho, córtes de seda, e garça¹³, rendas, blondas,¹⁴ tocas bordadas de ouro e prata. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 13 fev. 1819, n.p.).

As novas tendências dirigiam-se aos trajés e também aos cabelos. Assim, o “Cabellereiro de Sua Alteza Real a Senhora D. *CARLOTA* Princeza do *Brazil*” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 4 mar. 1818, n.p.) e de várias outras altezas oferecia seus préstimos com penteados que seguiam os ditames de Paris e Londres. Os serviços de Girard consistiam em fazer

[...] cabellos de Homens e Senhoras, e tudo o que consiste na sua Arte, tingé com os pós de *George* com a ultima perfeição o cabelo, as sombrancelhas, e a suíças,¹⁵ sem causar danno algum

¹⁰ Massas.

¹¹ Tecido fino, transparente, de linho ou de algodão.

¹² Cordão com que se amarra um calçado, cadarço.

¹³ Tecido de trama fina.

¹⁴ Tecido transparente, geralmente em seda, que se faz à mão e se enfeita com bordados delicados. Usado para aplicação em vestidos e blusas, geralmente nas áreas do pescoço, do colo, das mangas e dos punhos (CARBONEL, 1794).

¹⁵ Barba que se deixa crescer em chumaço apenas nas partes laterais da face, desde as orelhas até próximo às laterais da boca.

á pelle nem á roupa; e tem pomada, que faz crescer e augmentar o cabelo; agoa maravilhoza de M.^{me} *Martins de Paris*, para fazer a pelle da cara branca. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 4 mar. 1818, n.p.).

As relações entre os habitantes da Corte desenvolveram-se tanto no âmbito da construção de hábitos e condutas, por meio de chamamentos a uma alma europeia dita civilizada, higiênica e saudável, quanto em atmosfera de dominação que não esmoreceu, circunscrevendo e permeando todo o processo de reconstrução civil daqueles habitantes. Foi também por meio da exploração dos escravos, das pancadas e dos golpes sobre corpos negros e pardos que se forjou uma população para a nova sede do Reino. As publicações que traziam relatos sobre os corpos negros vincavam uma certeza: eles fugiam, sumiam, desapareciam. Tratados como objeto de posse, eram negociados, vendidos, alugados, trocados.

No Botequim de *Antonio José Alves* na rua dos *Ourives*, no canto da rua do *Rosario*, se vende hum cavalo bom de braços; huma negra ragariga com habilidades de cozer, engomar e bordar; hum par de espelhos de vestir de vidro lavrado: quem quiser comprar qualquer destas cousas, falle no referido Botequim. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 23 out. 1811, n.p).

Nos anúncios pessoais da *Gazeta*, havia um “[...] afloramento do cotidiano, não em crônicas, não em negócios, mas como estranhas fulgurações, alguma coisa de agudo e de intenso”, tomando de empréstimo uma formulação escrita por Foucault (2006, p. 219).

Na passagem do cotidiano para o discurso jornalístico, as queixas, as solicitações e os oferecimentos deixaram de habitar somente as conversas entre conhecidos ou os assuntos de botequim e das alcovas, passando a frequentar também um novo e poderoso meio de circulação das verdades nascentes. Assim, a propagação de ideias, a manifestação de vontades e a disseminação de aspirações deslizaram em dizeres comezinhos que, com o tempo, acabaram por se acumular sob a forma de rastros escritos. Nascia uma nova relação entre o cotidiano, o poder e o discurso, segundo um modo totalmente diferente de reger, expor e constituir o privado.

O despontar de uma nova ordem social

Experiências vividas de modos diferentes, em distintos tempos e lugares, e seus efeitos: eis aquilo sobre o que aqui se debruçou. Uma mirada aos

acontecimentos que abalaram a cena montada, para, depois, por meio das brechas abertas nos solos firmes das antigas convicções, dar espaço às novas certezas que se alastraram como relva sobre a terra revirada.

Nesse itinerário regido pelos arquivos – tidos como “peças da dramaturgia do real” (FOUCAULT, 2006, p. 206) –, privilegiou-se a leitura das margens, das banalidades e dos detalhes, na tentativa de delinear o *modus operandi* dos processos de gestão populacional em face do desmantelamento e da concomitante reconstrução da ordem veridictiva vigente.

O problema imediato que fez a nascer a Biblioteca aludida foi a necessidade de firmar uma nova dinastia, instaurada por um filho bastardo rejeitado pela nobreza estabelecida à época. O novo rei, então, nobilitou seus apoiadores e escreveu uma obra que se prestaria a ser instrumento de educação dos nobres aprendizes. Instaurada, de início, com uma vocação pedagógica e sucedida por um quase perecimento no terremoto de 1755, a Real Biblioteca sempre foi circunscrita aos monarcas e a seus diletos.

Transformando-se em uma das mais importantes da Europa, constituiu presença marcante como estabelecimento de guarda de saberes, da memória e do passado, em cujas prateleiras repousava a alma imaginada de um povo. Era também um polo de produção de saberes – ciências biológicas, matemáticas e físicas –, bem como de construção de novos significados e valores. Tais saberes ganharam impulso e suas elaborações vestiram o manto da verdade, de modo que a Biblioteca se tornou, então, um centro de estudos no qual proliferaram subsídios para a emergência de novos conhecimentos.

A Biblioteca foi reavivada ou lembrada a cada instabilidade ocorrida no Reino de Portugal e cumpriu seu papel na nova Corte, porém sempre restrita a poucos. Com a exigência de transformação dos vassallos dos trópicos em um conjunto que portasse um mínimo de homogeneidade, foram necessários mais que saberes guardados.

A *Gazeta do Rio de Janeiro* cumpriu o papel de distribuição de informações pela cidade, decretando novos hábitos aos seus moradores. As notícias, os anúncios e as raras opiniões do redator circulavam pela Corte e, em alguns casos, eram despachados para as próprias casas dos leitores. Tratava-se de uma forma de comunicação que compunha, junto com outras instituições, a reorganização dos costumes, a criação de novos hábitos na nova metrópole e a produção, doravante, de uma população, propriamente.

Nesse sentido, os dizeres da *Gazeta* pairavam sobre a cidade como um aroma delicado e agradável ao rústico olfato colonial. Tal fragrância envolvia o Rio de Janeiro com uma nuvem de ensinamentos, conselhos, princípios e avisos que angariavam adeptos.

A transferência da Corte fez emergir deslocamentos que ocasionaram fendas nas convicções, franqueando novos percursos que precisavam ser percorridos a fim de que se constituíssem nexos civilizatórios outros. Houve uma ruptura em uma situação assentada, separando dois mundos inconciliáveis entre si. Estabeleceu-se um ponto de não retorno, comprometendo as lógicas que ali imperavam até então.

Espécie de começo de um rendado todo bordado com fios já conhecidos, foi na dinâmica de forças daquele acontecimento – em si problemático e, portanto, causador de um deslocamento necessário para suprir as falhas e lacunas que apareceram nas engrenagens das relações de poder instaladas no Novo Mundo luso-brasileiro – que surgiu a necessidade de remodelação das práticas utilizadas para o governo do território e dos súditos, na tentativa de vedar as brechas sociais que espocavam.

Nessa conjuntura singular e excepcional que abalou a estabilidade sedimentada e as regularidades cristalizadas, suspendeu-se a habitual evidência da compreensão, tornando dúbio o senso e confusas as grelhas de leitura da realidade. Tais fraturas marcaram uma descontinuidade, abrindo o campo do possível, anunciando uma nova época e assentando as bases para a necessidade de mudanças, as quais interferiram na existência das pessoas, forçando-as a assumir outros modos de vida. Em suma, uma maneira inédita de se portar e de conduzir o outro ancorava no território nacional.

Na tentativa de identificar os pontos a partir dos quais se foram formulando as diretrizes que norteariam as resoluções dos problemas de governo, fosse na forma política – o governo do outro –, fosse no âmbito ético – o governo de si –, avultam três elementos que lastrearam as claudicantes ações de condução das condutas; ações estas que avançavam e retrocediam num percurso nem linear, nem sequencial, mas que girava em torno dos habitantes.

O primeiro – a política de memória que percorreu os eventos – foi proveniente de uma operação intelectual que atribuiu ao passado certa inteligibilidade. Nessa acepção, a memória confunde-se com a própria noção de história; uma memória que operou tanto na aurora de uma biblioteca portuguesa,

desde os idos do século XIV, percorrendo todo o seu intempestivo destino, quanto nas notícias que circulavam no jornal brasileiro do início do século XIX; uma memória paulatinamente construída e selecionada de modo a estabelecer laços de filiação, gênese e continuidade. Assim, a força daquela forma de governo criou possibilidades de pertencimento, produzindo um cenário em que cada um pôde reconhecer quem era, a qual lugar social pertencia e como se portavam seus iguais. Eram atributos componentes de uma população, portanto, o que se via nas memórias do Reino.

O segundo elemento – a circulação – compôs um movimento ordenado e contínuo utilizado para distribuir informações. A necessidade premente de ordenar os hábitos dos habitantes do Novo Mundo, por meio de esclarecimentos, indicações, narrativas etc., instituiu modos de comunicar-se com os súditos, a fim de gerir as relações intersubjetivas tanto na esfera material quanto na dimensão discursiva, com vistas à criação de condições mais favoráveis para a existência e a convivência do conjunto heterogêneo de habitantes.

O terceiro – a educação – amalgama os dois anteriores. A partir do momento em que os habitantes entraram nos cálculos de gestão estatal, deu-se a emergência de uma nova maneira de educar as condutas baseada em uma preocupação política específica: no caso da Biblioteca, os nobres; no do jornal, a população. Os impressos passaram a ser instrumento central a operar uma educação diuturna, fosse por meio da instituição da Biblioteca como uma espécie de templo dos saberes tradicionais, fosse, de modo mais abrangente, via a circulação da *Gazeta*.

Realidades a serem incorporadas, modos de se conduzir, valores para nortear, enfim, um conjunto de verdades que constituíram um sistema de inteligibilidade sobre um mundo a habitar e sobre um si mesmo a edificar. Tanto a acumulação de livros, em um lugar de convergência das informações sobre o mundo e os dados locais, quanto a circulação de dizeres por parte daquele primeiro jornal produziram movimentos operaram na construção de um passado, na elaboração de um presente e na projeção de um futuro, coadjuvando na educação de seus leitores, fossem fidalgos ou vassallos. Em suma, ambas – Biblioteca e *Gazeta* – formaram uma conjunção fundamental para erigir uma nova ordem social e política.

Desse modo, a instauração da Real Biblioteca iniciou a construção da memória de um povo, da educação de uma nobreza e da produção de saberes. Por

sua vez, o jornal carioca operou no intuito de fazer circular pertencimentos, posturas e modos de ser próprios para um habitante da então Capital do Reino. Sem esquecer as diferenças entre os livros resguardados e as páginas do jornal, com sua forma bem mais profana, pode-se dizer que ambos produziram memória, conhecimentos e verdades, ampliando o alcance do pertencimento a um povo e a um lugar, educando os súditos, oferecendo modos de existir e operando, enfim, no sentido ético-político da invenção de uma população.

Outro fator fundamental desse intrincado jogo de memória, circulação e educação é a constituição de um sistema de veridicção que legitima e falseia enunciados, criando todo um jogo de verdades que opera como ratificação de determinados modos de existência. Assim, tanto no âmbito da circulação de impressos quanto em seu acúmulo, há a necessidade da guarda e da divulgação de saberes, os quais operam como experiências de veridicção tão passageiras quanto eficientes. Como bem explicita Paul Veyne, “a imensa maioria das verdades nas diferentes épocas não são absolutamente verdadeiras, mas nem por isso são menos existentes” (VEYNE, 2009, p. 95).

O despontar de uma nova grade de inteligibilidade, fruto dos embates no âmbito dos jogos de veridicção, necessita de um período de difusão dos novos ditames, o que se desenrola por meio de campanhas, da produção de livros, da circulação de impressos ou de outros expedientes. Simultaneamente à sua disseminação, ocorre a legitimação por meio de saberes que suportam as novas verdades, relegando as antigas ao papel de dizeres retrógrados, ultrapassados, obscuros ou temerários.

Posições mudam, valores invertem-se, crenças diluem-se, convicções deslocam-se. Por exemplo, se as ruas do Rio de Janeiro eram meras vias de passagem antes da chegada da Corte, com a nova ordem tornaram-se lugares perigosos e insalubres, demandando intervenções. Se antes da chegada das esquadras portuguesas, os impressos eram proibidos, recolhidos e censurados, eles passaram então a ganhar espaços privilegiados, sendo oficialmente permitidos e produzidos em uma tipografia ligada à Monarquia.

Desta feita, o *leitmotiv* da pesquisa aqui em tela foi a problemática das políticas da verdade e seu nexos com a produção da subjetividade, esta entendida não em relação “[...] à identificação com o sujeito como categoria ontologicamente invariável, mas a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p. 88). O estudo caminhou na

tentativa de ultrapassar a ideia da verdade como propriedade do sujeito, como consciência transcendental, de tal modo que o movimento investigativo foi o de se debruçar sobre uma produção histórica dos jogos veridictivos, mediante o mergulho nos discursos de uma época. Foi por meio deles que homens e mulheres forjaram sua percepção das coisas, pensaram e agiram, viveram e morreram. Não foram inverdades criadas por uns para ludibriar outros, nem artifícios de atores sociais dominantes para subjugar dominados. O discurso impõe-se a todos, é o campo no qual se constitui o verdadeiro; é nele que se operam acontecimentos segundo normas específicas de determinada cultura e momento histórico.

Por meio da presente investigação, apercebemo-nos de que, no âmago do mais banal de nossos gestos cotidianos, não há nem autenticidade, nem essência, mas o eclodir de diversos colapsos e embates, bem como a forja de condutas à custa de lutas e derrotas. Nesse sentido, as letras daqueles impressos, elevadas à categoria de evidência, teriam constituído um horizonte possível para ancorar existências. Por serem tornadas verídicas, foram indubitavelmente loquazes.

Fontes

CAMÕES, L. **Os Lusíadas**. Lisboa: Tip. da Biblioteca Nacional, 1921.

CARBONEL, A. **Encyclopedia metódica**: fábricas, artes y ofícios. Tomo I. Madri: Imprenta de Sancha, 1794.

D. JOÃO I. **Livro da montaria**. Edição de Francisco Maria Esteves Pereira. Lisboa: Academia das Sciencias, 1918.

GAZETA DE LISBOA. **Lisboa**: officina de Manoel Soares, n. 46, p. 9, 13 nov. 1755.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 1, 14 set. 1808.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n.30, 24 dez. 1808.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 50, 4 mar. 1809.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 99, 23 ago. 1809.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 131, 13 dez. 1809.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 40, 19 maio 1810.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n.78, 29 set. 1810.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n.15, 21 nov. 1810.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 68, 24 ago. 1811.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 85, 23 out. 1811.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 23, 18 mar. 1812.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 26, 31 mar. 1813.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 27, 3 abr. 1816.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 1, 1 jan. 1817.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 11, 5 fev. 1817.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 18, 4 mar. 1818.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 13, 13 fev. 1819.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 42, 26 maio 1819.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 7, 22 jan. 1820.

GAZETA EXTRAORDINÁRIA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, n. 26, 11. abr. 1809.

MARROCOS, L. J. S. Cartas escritas do Rio de Janeiro à família em Lisboa (1811 a 1821). **Anais da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, v. 56, p. 28-446, 1939.

NAUDÉ, G. **Advis pour dresser une Bibliothèque**. Réimpression. Paris: Isidore Liseux Éditeur, 1876.

Referências

- AQUINO, J. G. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. *In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (org.). Estudos culturais e educação: desafios atuais.* Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 137-158.
- BAHIA, J. **Jornal, história e técnica.** São Paulo: Ática, 1990.
- BARBOSA, M. Meios de comunicação e história: um universo de possíveis. *In: RIBEIRO, A. P. G.; FERREIRA, L. M. A. (org.). Mídia e memória: a produção de sentidos nos meios de comunicação.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 15-34.
- BARBOSA, M. **História cultural da imprensa Brasil: 1800-1900.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BARBOSA, R. **A imprensa e o dever da verdade.** São Paulo: Papagaio, 2004.
- CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.
- CARDOSO, T. M. R. F. L. **A Gazeta do Rio de Janeiro: subsídios para a história da cidade (1808-1821).** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- CASTELO, J. A. **Manifestações literárias da Era Colonial (1500-1808/1836).** São Paulo: Cultrix, 1960.
- CHANTAL, S. **Vida quotidiana em Portugal ao tempo do terramoto.** Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- FARGE, A. Penser et définir l'événement en histoire. **Terrain**, Paris, n. 38, mar. 2002. Disponível em: <http://terrainrevues.org/1929>. Acesso em: 17 jul. 2015.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In: FOUCAULT, M. Estratégia, poder-saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203-221.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In: FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 260-281.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. A função política do intelectual. *In: FOUCAULT, M. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 213-219.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In: FOUCAULT, M. Genealogia da ética subjetividade e sexualidade.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

GOULEMOT, J-M. Biblioteca, enciclopedismo e angústias da perda. *In*: BARATIN, M.; JACOB, C. (org.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. p. 257-270.

JACOB, C. Prefácio. *In*: BARATIN, M.; JACOB, C. (org.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. p. 8-16.

KARAM, J. F. **A ética jornalística e o interesse público**. São Paulo: Summus, 2004.

LEÃO FILHO, J. S. O Rio de Janeiro de Dom João. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 276, p. 74-89, 1967.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio de periódicos. *In*: PINKSY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LUCCOCK, J. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. **RUA**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 47-62, out. 2015.

MEDRADO, B. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. *In*: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 243-271

MEIRELLES, J. G. **Imprensa e poder na Corte joanina: a Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

MOLINA, M. M. **História dos jornais no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NORTON, L. **A Corte de Portugal no Brasil: notas, alguns documentos diplomáticos e cartas da imperatriz Leopoldina**, São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1979.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, 01. abr. 2019. p. 35-36.

OLIVEIRA, A. A educação entendida como civilização: medidas instrutivas realizadas no Rio de Janeiro durante o período joanino (1808-1821). **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 157-169, 2015.

OLIVEIRA, J. C. A cultura científica e a Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1821). **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 29-58, 1997.

PALLARES-BURKE, M. L. P. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 144-161, 1998.

RIZZINI, C. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822: um breve estudo sobre a informação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

SANTOS, F. V. Jean Andoche Junot. *In*: VAINFAS, R.; NEVES, L. B. P. (org.). **Dicionário do Brasil joanino: 1808-1821**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 250-252.

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SERRÃO, J. V. **História de Portugal**. Lisboa: Verbo 1996.

SILVA, M. B. N. **Cultura e sociedade no Rio de Janeiro: 1808-1821**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SILVA, M. B. N. **Ser nobre na colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SILVA, M. B. N. **A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822): cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2007.

SILVEIRA, F. J. N. **Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil**. 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 1998.

VAL, G. M. **Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX**. 2016. 171f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VAL, G. M.; AQUINO, J. G. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S. Paulo de 1996 a 2006. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 93-100, mar. 2013.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, 2007.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento a pessoa**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

DA EDUCABILIDADE À EDUCACIONALIZAÇÃO DO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Elisa Vieira

Reconhecido pela defesa da desescolarização, o pensador austríaco Ivan Illich identificava na instituição escolar o signo de um fracasso generalizado, não obstante entranhado no *éthos* social. Suas proposições não se davam, todavia, em favor de uma equivalente deseducação da sociedade. Longe disso, Illich propunha que a ausência de escolas possibilitaria justamente uma educação de alcance universal. Em suas palavras: “A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado” (ILLICH, 1977, p. 18). Nesse sentido, acreditava Illich, a desinstalação das escolas prestar-se-ia a garantir a efetiva disseminação de missões educativas a um mais amplo espectro espaço-temporal ao longo da vida.

Explicitamente ou não, pode-se dizer que o horizonte da desescolarização apregoada por Illich ao longo dos anos 1970 nutre hoje empreitadas diversas, sobretudo no que diz respeito à ampliação de contextos educativos para além do território escolar. Sob a alegação de dissonância entre um modelo institucional obsoleto e propostas em dia com as exigências do tempo presente, um mote comum: *mais educação*, sobretudo fora dos muros escolares.

É o que se vê, por exemplo, na atual atribuição do estatuto internacional de *cidade educadora* a mais de 500 localidades ao redor do mundo – com direito a certificado. Embora tal iniciativa não se apresente como oposição à instituição escolar, o cerne da valorização por ela promovida está justamente na transformação de outros espaços – que não a escola – em educativos (VIEIRA; AQUINO, 2015).

Já em uma correspondência mais explicitamente convergente com a desescolarização illichiana, pode-se mencionar a apologia ao *hackschooling*, pelo jovem canadense Logan LaPlante;¹⁶ e ao *uncollege*, pelo ex-universitário

¹⁶ Disponível em: <http://about.me/loganlaplante>. Acesso em: 30 jul. 2020.

estadunidense Dale Stephens,¹⁷ ambos emblemáticos de movimentos em curso nestas primeiras décadas do século XXI. Tais iniciativas aproximam-se também do chamado *homeschooling* (ou ensino domiciliar), pretendendo oposição à educação escolarizada. No primeiro caso, utiliza-se de um neologismo representativo de algo que os dois têm em comum: trata-se de *hackear* a escola, produzindo alternativas educativas e formativas externas aos limites institucionais.

Para além desse cenário mais ilustrativo, uma imersão no discurso pedagógico que circulou pelos principais periódicos acadêmicos da área nos últimos anos (mais especificamente, entre 1996 e 2015) possibilita um mapeamento de nichos gerais em que se efetuam iniciativas educacionais não escolares, possibilitando reconhecer que tais iniciativas se expandem rumo a diferentes temporalidades (infância, juventude, idade adulta e velhice), espacialidades (cidade, ambiente familiar, museus, prisões, hospitais, campo, contextos indígenas, suportes mediáticos) e práticas socioculturais (produções culturais, esporte, meio ambiente, movimentos sociais, assistência, religião, saúde, tecnologia, trabalho, lazer). Circunscreve-se, aí, um campo bastante diversificado de atuação: educação na extensão da vida; educação na extensão dos espaços cotidianos; educação na extensão das práticas socioculturais (VIEIRA; AQUINO, 2016).

Assim se desenha uma das hipóteses subjacentes ao trabalho de pesquisa que enseja o presente texto, hipótese corroborada por teóricos que já há algum tempo vêm aprofundando análises a respeito das denominadas *educacionalização e pedagogização* (SMEYERS; DEPAEPE, 2008; DEPAEPE; SMEYERS, 2016; BEILLEROT, 1985; LOCKMANN, 2016; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Sob tais designações, investigam-se fenômenos relativos ao espraiamento de intencionalidades educacionalizantes e pedagogizantes sobre o tecido social.

É a partir desse cenário analítico que aqui se arrisca colocar em pauta outro movimento, ao qual se denominará *educabilização*. Trata-se de atentar para o processo de atribuição de um potencial educativo a sujeitos, práticas e espaços; trata-se também de supor que nada seria educativo *a priori*, mas que haveria, em tais movimentos de expansão do intento pedagógico, a produção de uma

¹⁷ Disponível em: <https://www.uncollege.org/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

educabilidade quase irreversível, porque exitosamente tornada familiar, universal, essencial. Assim, por meio de um jogo instituinte, a educabilidade tornar-se-ia condição de possibilidade para que se forjem as já mencionadas educacionalização e pedagogização.

Ora, de Illich aos *desescolarizadores* contemporâneos, parece ser evidente que a escola não existiu desde sempre e que poderá não existir em um futuro próximo – ao menos, não na forma como hoje a conhecemos. No entanto, não se formula com a mesma clareza que a própria educabilidade talvez também tenha sua história. Da crítica relativa ao estatuto escolarizado da sociedade moderna às várias constatações de crise a esse respeito, nenhuma menção é aventada a uma possível *deseducabilização* dos aparatos sociais – eis um dos saldos do que aqui se apresentará. Pelo contrário, parece sempre necessário expandir a alçada educativa, investindo-a de uma alegada intencionalidade, como se uma suposta prontidão para ser educado estivesse dada de largada.

No campo da produção teórica, um breve levantamento de expressões relativas à expansão dos intentos educacionais para além dos limites institucionais clássicos resulta em um profuso rol de definições que inclui, para citar alguns exemplos esparsos, *educação não formal*, *educação informal*, *educação extraescolar*, *educação permanente*, *educação ao longo da vida*, *educação social*, *educação popular*, *sociedade do conhecimento*, *sociedade da aprendizagem*. É evidente que há aí traços semânticos diversos e não necessariamente convergentes.

Enquanto alguns buscam classificar determinadas práticas conforme seu grau de formalização, uns têm caráter mais propositivo e outros se pretendem analíticos (ou até mesmo críticos) de determinados fenômenos correntes. Nesse último caso, é possível identificar o uso de expressões como *sociedade do conhecimento* e *sociedade da aprendizagem*; no anterior, *educação social*, *educação popular*, *educação permanente* e *educação ao longo da vida*. Já entre as expressões que buscam descrever níveis de formalização, alocaríamos, como é evidente, *educação não formal* e *educação informal* (acrescidas da *educação formal*, que, junto às outras duas, perfaz uma tríade conceitual).

Quando se trata de definir os âmbitos *formal*, *não formal* e *informal*, certos consensos são facilmente identificáveis. A educação formal, em geral, é delimitada por um espaço institucional específico, por uma regulamentação explícita e por certa padronização via a presença de referenciais normativos, entre

eles, o curricular. O âmbito educativo não formal, por sua vez, é caracterizado como aquilo que se dá paralela ou externamente à instituição, consoante a um processo ampliado que visa a certo tipo de aprendizado ora de conteúdos também abordados pela escola (no caso da educação de jovens e adultos, por exemplo), ora de iniciativas voltadas à emancipação, à participação política, à capacitação para o trabalho técnico etc. (como ocorre com as organizações não governamentais atuantes no campo social). Os demais processos educativos – como a educação transmitida pelos pais a seus filhos, pelo convívio com terceiros ou mesmo aquela involuntariamente recebida por meios culturais e midiáticos – estariam abrigados sob a égide do informal (LA BELLE, 1982; AFONSO, 1989; GOHN, 2008, 2010; TRILLA BERNET, 2003, 2008).

Um aspecto central é apresentado como divisa entre, de um lado, o formal e o não formal e, de outro, o informal. Nas palavras de Maria da Glória Gohn (2008, p. 99), estudiosa do assunto, “[...] o que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade [...]. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações”.

O pesquisador espanhol Jaume Trilla Bernet (2008), destacada referência a esse respeito, corrobora a classificação proposta por Gohn, mas, por julgar que a intencionalidade por si só não constitui distinção suficiente entre os três âmbitos, acrescenta dois outros critérios: a diferenciação e a especificidade da função educativa. Como decorrência, o campo genérico da educação vê-se partido em dois grandes grupos: o primeiro, constituído pelos âmbitos formal e não formal, estaria marcado pela intencionalidade, pela diferenciação e pela especificidade; o segundo, informal, consistiria em tudo aquilo que não está contemplado pelo primeiro.

Ora, pode-se supor que a preocupação em definir os limites entre as esferas formal, não formal e informal relacionar-se-ia, ela própria, a um incremento das ações não escolares, uma vez que a definição de tais categorias, longe de apenas designar fenômenos preexistentes, solidifica-os, englobando campos imprevistos de intervenção educativa. Nesse sentido, afirmar que existem processos não intencionais e denominá-los informais equivaleria a assumir que há uma função educativa desde sempre a eles correlata.

A escolha, aqui, foi por utilizar a expressão mais genérica *educação não escolar* para designar os processos educativos exteriores à escola – decisão que

se fez determinante, sobretudo, no modo como se efetivou a construção do campo empírico da pesquisa por nós conduzida, conforme se verá adiante. A principal justificativa, em princípio, refere-se ao fato de que tal denominação seria mais literalmente compatível com o que se intentava analisar, evitando minúcias conceituais que incorriam no risco de fazer mais do que apenas atribuir um nome. Tratou-se tão somente de definir a distinção relativa ao tempo e ao espaço em que determinadas práticas se efetuam. Nesse sentido, é preciso reconhecer que no interior da escola – de seu tempo e de seu espaço – também ocorrem os processos educativos reconhecidos como não formais e informais, mas não eram eles o alvo da análise, já que não diziam respeito a um espraiamento pedagógico no tecido social como um todo.

Para além do imbróglio terminológico, a gênese da educação não formal poderia ser disposta em dois planos, de acordo com Trilla Bernet (1999, p. 199, tradução nossa):

[...] o de uma realidade que foi gerando novas necessidades educativas que devem ser satisfeitas por instituições e meios distintos dos propriamente escolares; e o de um discurso pedagógico que elabora teorias e cria conceitos novos para dar conta dessa expansão e diversificação do universo educativo.

Tal duplicidade parece sintetizar a relação direta entre uma acirrada demanda sócio-histórica e uma possível resposta teórico-prática, sendo a primeira produzida como consequência de uma suposta insuficiência da escola em face das necessidades educativas mais amplas. Em outros termos: de um lado, a alegada crise educacional; de outro, as respostas a ela direcionadas.

O posicionamento de Trilla Bernet (1999) reitera um raciocínio amiúde partilhado pelos pesquisadores da educação não formal: justifica-se a expansão do campo pedagógico pela própria expansão do objeto sobre o qual ele incide, segundo uma relação direta de causa e efeito. Mostra exemplar desse movimento é a proposição de Almerindo Janela Afonso (1989) concernente à necessidade de se desenvolver uma área de conhecimento especificamente dedicada às práticas educativas exteriores à escola, as quais viriam ganhando vulto empírico: a sociologia da educação não escolar. Como resultado, o campo pedagógico fortalece-se tanto no que diz respeito à incorporação de novos domínios de saber, quanto no que tange ao exercício de múltiplas possibilidades de intervenção para além do escopo escolar.

A questão é abordada por Julio Groppa Aquino (2012) em termos de um duplo movimento presente no universo escolar contemporâneo: disjunção e dispersão. O primeiro eixo referir-se-ia ao resultado da polivalência de funções hoje atribuídas à escola e aos profissionais que dela se incumbem, funções estas derivadas das mais variadas exigências provindas das instâncias sociais responsáveis por saturar o escopo de atuação daquela instituição, redundando em um efeito disjuntivo entre as demandas sociais e as respostas institucionais pontuais a elas oferecidas. No segundo eixo situa-se o fenômeno descrito como um “[...] espraiamento sem precedentes de práticas de teor pedagogizante, não mais circunscritas ao espaço escolar” (AQUINO, 2012, p. 148). Em uma direção ou na outra, o que se vê é certa permeabilidade das práticas educacionais, seja no sentido de incorporar novas funções aos seus domínios, seja na investida tentacular de automultiplicação rumo a outros espaços e outras instâncias de ação.

Tendo tal cenário em vista e, mais especificamente, o discurso pedagógico brasileiro das últimas sete décadas, o texto que ora se apresenta intenta esquadrihar uma experiência comum aos coetâneos de um mundo plasmado pela insígnia educativa. Experiência nossa, sujeitos aprendizes em tempo integral que nos tornamos – caso as hipóteses aqui tecidas portem alguma plausibilidade.

Contornos teóricos de uma experiência

Pôr em pauta uma experiência comum a nós e nossos coetâneos: eis o objetivo ora proposto. Embora a dedução não seja óbvia, está implícita aí a ideia de que a referida experiência não teria sido compartilhada entre nossos antecessores. Supõe-se, assim, algo de singular, de raro, de *sui generis* – de contingente e, portanto, não necessário – em nossa vivência comum. Trata-se de considerar, assim, que toda experiência é circunstancial, incerta e, a rigor, evanescente. Assim como ela emerge, pode também desaparecer.

Tal compreensão depende, necessariamente, de que determinadas articulações conceituais sejam postas em funcionamento, a fim de sustentar o jogo crítico-reflexivo a ser tecido em meio ao turbilhão discursivo do arquivo empírico, tratado adiante. A própria noção de *arquivo* está necessariamente encadeada nessas articulações. Vejamos algumas outras linhas fundamentais a sustentar nosso entrelace teórico.

Para Michel Foucault (2008, p. 17), seguindo as pistas deixadas por Nietzsche, não há “[...] nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre o conhecimento e essas coisas que seria necessário conhecer”. Nesse sentido, ao efetuar a crítica das evidências e investigar as relações de poder intrínsecas a todo saber, o pensador francês traz à baila duas premissas cruciais: a arbitrariedade da linguagem em relação às coisas do mundo e a capacidade produtiva dos aparatos discursivos.

Tais premissas, conforme propõe ele, relacionar-se-iam da seguinte forma: se, por um lado, a correlação entre a linguagem-referência e a coisa-referente é frágil e arbitrária, por outro, uma vinculação entre elas fundar-se-ia no momento em que algo é enunciado. Ou seja, não se trata de dizer que inexistente qualquer vínculo entre uma dimensão e outra, mas que inexistente uma relação prévia e essencial entre elas. A correspondência, sempre cambiante, entre palavras e coisas seria forjada *a posteriori* (FOUCAULT, 2007).

Daí o caráter performacional do conhecimento, cuja fundação de domínios de saber deve ser pensada como também produtora de efeitos de realidade. Afinal, qualquer investimento discursivo é responsável por produzir *focos de experiência*, a partir da articulação entre os três elementos apontados por Foucault como fundamentais a toda *experiência*: “[...] primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e, enfim, os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2006, p. 231).

Na esteira dessa perspectiva, envergando-a mais especificamente em direção ao campo educacional, Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 65) afirma que o “[...] conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana”. Antes, como toda disciplina, a pedagogia – e também a sociologia da educação não escolar, no caso de Afonso (1989) – engendraria seus objetos, que passariam a existir de determinados modos após serem performados de modo articulado aos saberes que os descrevem.

Constituem-se, em tal movimento, *formas de saberes possíveis*, as quais, no cenário discursivo aqui mapeado, acabariam por facultar intervenções de natureza pedagógica entranhadas nas mais difusas práticas sociais. Nesse processo, outros elementos *dizíveis* e *visíveis* se forjariam, configurando *matrizes* a delinear condutas e *modos de existência* para sujeitos possíveis.

A premissa foucaultiana de que haveria uma região do *visível*, do *dizível*, do *pensável* em cada época leva-nos a interrogar, ainda, a respeito das condições de possibilidade para que algo tenha emergido no domínio do pensamento, da ação e da conduta – ou seja, da experiência. Trata-se, assim, de uma relação não da ordem da causalidade, mas das respostas que se ofereceram a problemas que até então não haviam sido formulados – e que, portanto, não se apresentavam como problemas. Escreveu Foucault (2014, p. 226):

Várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. Na maior parte do tempo, diversas respostas são efetivamente propostas. Ora, o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade e, talvez, a despeito de suas contradições.

Tal seria a tarefa de uma história das *problematizações* – ou de uma *ontologia do presente*, se se preferir: “[...] um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2014, p. 227).

Da definição das relações entre saber e poder à proposição de uma história das problematizações, passando pelo efeito performacional do conhecimento e pelos vetores constitutivos da experiência, temos a superfície de efetivação sobre a qual se configurou a análise que se segue. Em síntese: trata-se da configuração de um campo (possível) das problematizações que se voltaram para o exterior escolar como alvo do conhecimento pedagógico, redundando na constituição de uma experiência historicamente determinada.

Há aí pretensões demasiado abrangentes, sem dúvida, e que abrem margem a um vasto horizonte analítico. Entre as possibilidades de tangenciá-las, foi uma delas, específica, que aqui se pretendeu experimentar.

Vetores arquivísticos de uma experiência

O editorial da primeira edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), em 1944, afirmava estar em curso uma “[...] expansão geral da rede escolar do país”, apontando o desenvolvimento de uma “[...] consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola” (RBEP, 1944, p. 5). Ao menos nas expectativas dos idealizadores da revista, a instituição escolar era o foco central do debate que ali seria veiculado.

Já em 1967, a julgar pelo texto de abertura do fascículo de número 108, o contexto geral havia se transformado, fazendo-se acompanhar de perto por uma transformação também no foco dos responsáveis pelo periódico. Alegando-se diante de uma explosão demográfica, o editorialista daquela edição estava convicto de que “[...] não será com a escola tradicional, no seu modelo típico, que se poderá atender às reivindicações da clientela. Esse tipo de escola já se revelou incapaz de responder às necessidades e imperativos da instrução universal e permanente” (RBEP, 1967, p. 205).

Passados 70 anos e 236 edições, um artigo publicado no periódico em 2013 mencionava a “[...] tendência contemporânea de produzir intervenções culturais ou político-culturais, nas condições de vida dos habitantes das cidades brasileiras”, e se atribuía a tarefa de analisar “[...] intervenções educativo-culturais focalizadas na formação cultural dos indivíduos” (SILVA, 2013, p. 250).

Da primeira à última dessas passagens, parece ter havido um deslocamento entre dois modos distintos de endereçamento ao intento educativo: de um lado, a aposta na escola como lócus, por excelência, da experiência formativa; de outro, a descentralização da referida aposta em favor de intervenções social, cultural e politicamente pulverizadas. A tal deslocamento corresponderia, assim, uma intensificação do caráter educativo de práticas sociais diversas, crescentemente convertidas em instâncias passíveis de conhecimento e de intervenção pedagógicos.

Que tal deslocamento não tenha ocorrido segundo um processo linear e progressivo, trata-se de ponto pacífico que fundamenta este texto. É nas tramas existentes entre um extremo e outro, porém, que aqui se pretende embrenhar, na tentativa de investigar a hipótese de que práticas não escolares adquiriram centralidade cada vez mais proeminente no interior do discurso educacional.

Para tanto, a referida revista, criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1944, mostrou-se fonte documental profícua, devido ao contexto de sua fundação, ao amplo espectro temporal de sua circulação, bem como aos autores e debates que estiveram abrigados em suas páginas. O arquivo analisado abrangeu todos os fascículos publicados desde sua fundação até 2015, com o fito de circunscrever os movimentos de emergência atinentes a tal espraiamento dos domínios educacionais. Em seu escopo total, a pesquisa também incluiu a imersão em outro conjunto de fontes: além da própria RBEP, outros 33 periódicos da área

educacional foram mobilizados, em um recorte temporal mais restrito e recente (1996-2015).

São eles: *Acta Scientiarum. Education*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Contrapontos*; *Currículo sem Fronteiras*; *E-curriculum*; *Educação (PUCRS)*; *Educação (UFMS)*; *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Educação e Pesquisa*; *Educação em Foco (UEMG)*; *Educação em Foco (UFJF)*; *Educação em Questão*; *Educação em Revista*; *Educação Temática Digital*; *Educação Unisinos*; *Educar em Revista*; *Em Aberto*; *Inter-Ação*; *Linhas Críticas*; *Perspectiva*; *Práxis Educativa*; *Pro-Posições*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista da FAEBA*; *Revista de Educação Pública*; *Revista de Educação PUC-Campinas*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*; *Teias*.

Eis, afinal, o quadro de fontes do qual esta pesquisa se valeu: de um lado, um único feixe, verticalizado, concentrado em um periódico e com uma distribuição cronológica mais alongada; de outro, a dispersão de um leque, horizontalizado, mas com uma distribuição cronológica mais condensada.¹⁸

A esta altura, faz-se válida uma digressão a respeito da lida com o arquivo em tela, o qual poderia ser perfeitamente associado à formulação de FOUCAULT (2013, p. 32): essa “população de acontecimentos no espaço do discurso em geral”. Não sendo neutra ou estritamente objetiva, uma vez que não determinada a partir de critérios previamente fixados, a construção do arquivo da presente investigação foi, ela própria, uma empreitada analítica. Era preciso ir às fontes, espreitá-las em sua extensão e na intimidade de sua trama, para apenas então orçar os contornos das interrogações que a elas se poderia endereçar. Isso não significa, claro está, que o manuseio primeiro do material prescindisse de um eixo investigativo preciso que o atravessasse. Mas é no encontro entre as conjecturas iniciais e o que se supôs matéria de análise que aquelas deixam de ser incipientes e adquirem espessura empírica. Há um ajuste a ser feito entre um âmbito e outro para que surja um arquivo, tal como o concebemos, e para que o problema da pesquisa se apresente de forma mais definitiva.

¹⁸ Um resumo do mapeamento feito a partir da totalidade dos periódicos, no recorte temporal mais recente (1996-2015), foi apresentado logo no início deste texto e está integralmente disposto na tese de doutorado que o embasa (VIEIRA, 2016). O recorte ora proposto privilegia a exposição do trabalho efetuado especificamente a partir da RBEP, no recorte entre 1944-2015.

Assim definida, a lida com as fontes empíricas consistiu em um trabalho de manufatura afeito ao manejo artesanal: era preciso produzir os instrumentos de leitura do material em estado bruto, para então esculpi-lo *pari passu* ao próprio ato da análise. Quer isso dizer que os fascículos publicados no recorte temporal estudado foram explorados integralmente e, então, deles selecionado o que passou a interessar à pesquisa. Devido aos impasses terminológicos já anunciados e à intenção de flagrar investidas pedagógicas sobre práticas não escolares antes mesmo que elas assim se anunciassem de forma explícita, optou-se por não recorrer à busca por palavras-chave ou descritores, prática comum em trabalhos que se dedicam a arquivos semelhantes.

Tal procedimento, evidentemente atravessado pelo arcabouço teórico que fundamentou a pesquisa, forjou um olhar analítico específico para o arquivo em tela, dando a ver movimentos que se definiam tal como vetores que perfuravam a história do material analisado. Da alegação da crise da instituição escolar, chegou-se primeiro à afirmação da importância de escola; depois, à expansão dos intentos educativos para além de seus domínios; e, enfim, à sua recusa como instância educativa privilegiada ou exclusiva (ressalte-se, porém, que essas três derivações ocorreram não necessariamente de modo progressivo, mas, muitas vezes, concomitante).

Outro movimento analítico proeminente partiu dos efeitos que os eventos relacionados à Segunda Guerra Mundial exerceram sobre as reflexões educacionais, levando à unificação dos propósitos educativos em torno da nacionalização e da pacificação. Por fim, trafegou-se da pacificação até a fundação de determinada ordem social almejada – discurso que passaria a reforçar a defesa da educação como direito universal (ensejando, inclusive, sua expansão para além da escola). Nomeadamente, tais vetores podem ser assim sintetizados: da crise à afirmação; da crise à expansão; da crise à recusa; da guerra à unificação; da ordem ao direito. Vejamos como esses movimentos se delinearam.¹⁹

Da crise à afirmação

Em texto datado de 1957, João Roberto Moreira (1957, p. 53) admitia que a “[...] educação informal, não elaborada, se realiza permanentemente em

¹⁹ O que aqui se apresenta é uma síntese dos enunciados em operação no arquivo, os quais, evidentemente, no conjunto argumentativo mais abrangente da pesquisa, são combinados e corroborados por uma profusão de outras vozes.

qualquer tipo de sociedade”. Na ocasião, o sociólogo procurava discutir os contextos sociais que teriam demandado o surgimento da escola. Dizia ele que nas “[...] comunidades mais primitivas basta comunicar o conhecimento necessário e fazer com que o grupo se mantenha unido, o que muitos julgam ser o objetivo básico de toda a educação. Esta forma de educar é, porém, sujeita a certos defeitos” (MOREIRA, 1957, p. 53). Os *defeitos* referidos residiriam sobretudo no fato de não haver ali uma consciência propriamente educativa que justificasse o processo de transmissão e fosse capaz de definir os caminhos mais adequados. Daí a seguinte asserção de Moreira (1957, p. 54): “Eis por que tais processos, tal forma de ação educativa só podem ser justificados de um ponto de vista empírico-prático. Cumprirão seus fins, mas ninguém saberá bem por que, à falta de justificação teórica ou de razões”.

Ou seja, ao mesmo tempo em que reconhecia que a educação se efetua de modo difuso em qualquer configuração social, desde as mais primitivas, o autor também estava convicto de que a escola representaria, entre as possibilidades educacionais, a forma mais avançada, bem acabada e à prova de distorções.

A visão de Moreira é corroborada por diversos autores que lhe foram contemporâneos naqueles meados do século XX, embora em termos mais sutis. Para Anísio Teixeira (1953a, p. 20), por exemplo, a “[...] escola, propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente”. Aí também, conforme se vê, a instituição escolar comparece como índice de desenvolvimento, o que em parte justifica a centralidade que ela adquiria no interior de um discurso comprometido com o progresso do País.

Tendo por horizonte os padrões civilizatórios delineados pela Modernidade, tais intelectuais formulavam o desenvolvimento nacional como problema ao pensamento, cuja solução repetidas vezes fixou-se na instituição escolar. Identificada como centro e forma dominante de educação, a escola foi a resposta imediata e convicta a demandas variadas que decorriam daquele problema principal, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950. Decerto já o era antes, mas cumpre-nos aqui manter a atenção sobre o período em pauta, uma vez que a ele corresponde o arquivo empírico analisado e que este, em seus anos iniciais, demonstrou ser ocasião de intensas problematizações em defesa da escola.

Com efeito, Anísio Teixeira marcou sua participação nos primeiros anos de existência da RBEP ao afirmar a relevância da instituição escolar a reboque das transformações que o Brasil atravessava. O intelectual baiano, como é evidente, não negava um sentido ampliado à educação – por ele reputada como “[...] o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações” (TEIXEIRA, 1953b, p. 3) –, mas tinha na escola a resposta direta à crise e o instrumento mais adequado de difusão de uma almejada consciência nacional. Seu argumento, entretanto, não se resumia a tal afirmação, mas estendia-se à necessidade de uma verdadeira *reconstrução educacional*. Afinal, Teixeira estava entre os principais signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, os quais, ao menos desde 1932, propunham novas bases à educação escolar efetivada no País.

Ainda que suas proposições demonstrassem insatisfação, tais *reformadores* apenas podiam projetar uma reforma da instituição escolar com tamanha convicção porque estavam alinhados à assunção de uma centralidade daquela instituição. O próprio *Manifesto* evidenciava uma preocupação centrada quase exclusivamente na instituição escolar: “[...] a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo” (RBEP, 1984, p. 410). Se a escola era peça central na educação de um povo, ela deveria mostrar-se diligente o bastante para fazer frente à crise que se atravessava.

Figura de destaque naquele contexto, Fernando de Azevedo (1957) era mais um a reconhecer a efetividade de espaços educativos dispersos no meio social, sem tomá-los, contudo, como adversários da escola na tarefa educativa. Em sua concepção, as escolas seriam um feixe necessário da educação organizada e sistematizada em meio a um campo tão vasto de possibilidades. Em suas palavras: “A rua, as conversas, os espetáculos, as relações, o ar do tempo, as modas que se sucedem [...] atuam constantemente e poderosamente [...]. Mas, essa observação, de todo ponto exata, não amesquinha, nem reduz o papel da escola na vida social” (AZEVEDO, 1957, p. 61).

Já aí não há a convicção explícita de *defeitos* e *perigos* relativos aos processos educativos espontâneos, tal como alegava Moreira (1957). Para Azevedo, não se tratava propriamente de repelir traços primitivos, mas de reafirmar uma predominância institucional. Nesse sentido, reconhecia-se uma

educação difusa efetuando-se nas práticas e relações cotidianas. Outro daqueles que expressaram suas ideias na RBEP concebia, até mesmo, a importância de que a educação “[...] se realize concretamente, dentro da vida” (LEÃO, 1944, p. 175). Todavia, uma ressalva comum vinha sempre a reboque de tais admissões: “[...] a vida, em tôdas as suas manifestações, deverá refletir-se na escola” (LOURENÇO FILHO, 1944b, p. 222).

O ponto que se quer afirmar aqui não é o reconhecimento, ou não, de uma educação efetivada para além da escola. Guardadas as especificidades de cada caso, a todos esses personagens parecia estar evidente o fato de que havia um “[...] campo infinitamente mais amplo do que o da escola [...], que a educação em geral se faz pela família, pela igreja, pela rua, pelo clube, pelo trabalho, pela vida, enfim” (TEIXEIRA, 1959, p. 297). Mas, uma vez reconhecido o consenso a respeito dessa educação geral, a afirmação e a defesa da instituição escolar como locus educativo por excelência tornavam-se incontestes.

Trata-se de um caminho delimitado – entre os possíveis – do espontâneo ao intencional. O reconhecimento de uma educação para além da escola não se transforma, aí, em solução a nada (seja a uma crise, seja a uma crítica, seja a uma demanda), mas desponta tão somente como constatação. A solução situa-se, em todos esses casos, no interior institucional, e nunca em seu exterior. Como pano de fundo, a defesa convicta de um *aparelhamento escolar*, tal como mais uma vez o sintetizou Anísio Teixeira (1964, p. 212) em observação retrospectiva: “O nôvo tipo de sociedade – democrática e científica – não podia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos da educação já não eram possíveis”.

Da crise educacional alegada, portanto, caminhava-se à (re)afirmação da instituição escolar.

Da crise à expansão

Mas a mesma crise, como já se anunciou, também conduziria a outro desfecho discursivo. Em 1984, pouco mais de cinco décadas após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o documento foi republicado integralmente na edição comemorativa de 40 anos da RBEP. Descolado de seu contexto original, o documento evidenciava um desajuste mediante as novas conjunturas.

Naquele mesmo fascículo da revista, o professor carioca Paschoal Lemme (1984) afirmava que a reconstrução educacional proposta pelos reformadores dependia de uma democratização efetiva da sociedade brasileira, cujo desenvolvimento econômico teria sido destorcido. Disso, segundo o autor, “[...] decorrem forçosamente as frustrações e as desilusões dos educadores que, em sua boa fé, insistem em imaginar que a educação e o ensino escolares são os fatores fundamentais para modificar essa situação” (LEMME, 1984, p. 271). Em tempos em que a crença na reforma educacional já não se sustentava, a solução era depositada na reforma do próprio tecido social, via democratização – ou *redemocratização*, para usar um termo caro àquele 1984.

Como vimos, uma concepção educacional alargada já aparecia pressuposta nas asserções convictas da predominância institucional, mas não era majoritariamente assumida como locus de respostas possíveis aos problemas sociais. Ao longo dos 62 anos que separam a primeira divulgação do *Manifesto* e sua republicação, diversos acontecimentos tomaram lugar para que a aposta na reconstrução educacional – e na centralidade escolar, por conseguinte – não mais soasse suficiente.

É da lavra de um autor estadunidense uma das primeiras menções veiculadas pela RBEP que explicitamente formula a proposição de uma educação para além da escola, com suas respectivas especificidades. Edward G. Oesen, em texto originalmente publicado em 1949 e traduzido para os leitores brasileiros em 1954, assim apresentava a questão:

Os programas modernos de educação organizam-se tendo como ideia essencial e básica que a criança é um ser complexo e como tal deve ser educada dentro como fora da escola, aproveitando para isso tôdas as oportunidades que se apresentarem. Daí se deduz que escola e educação não são, evidentemente, sinônimos. [...] Nada melhor que a experiência da vida para educar o indivíduo em qualquer uma das múltiplas atividades a que êle se dedique. (OESEN, 1954, p. 27).

Estabelecia-se, então, não mais uma relação de contiguidade, mas de contraposição entre o que se passava na escola e em seu exterior. Se até então eram frequentes os argumentos que, alegando reconhecer dimensões educativas bem mais amplas do que pode proporcionar a escola, apontavam a prerrogativa desta na formação dos cidadãos, agora se passaria a advogar em favor de uma potência formadora externa à oferta escolar.

Oesen (1954), entretanto, não excluía a validade da educação escolarizada. Esta deveria ser articuladora daqueles variados recursos, assumindo o papel de coordenação dos serviços educacionais que se efetivavam em outros espaços. Daí o porquê de o autor conceber uma intensa cooperação entre escola e comunidade, convocando o advento de uma *escola de comunidade*.

Na mesma direção seguiu o único texto de Paulo Freire que estampou as páginas da RBEP. Em 1961, o educador pernambucano marcou sua participação na revista discorrendo sobre o estatuto da educação primária em mais um momento brasileiro considerado de transformação. A despeito do tema circunscrito, Freire (1961, p. 28) defendia, no entanto, uma integração entre a escola e seu entorno:

Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e sistematizado pelo Poder Público [...]. Ao invés de continuarmos a “plantar” escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração da escola em sua comunidade local.

A integração por ele proposta em muito se aproxima da *escola de comunidade* imaginada por Oesen (1954). Em ambos os casos, a instituição escolar deveria ter, entre suas missões primeiras, a disposição para uma íntima cooperação com seu exterior. Assim, se a escola absorvia parte significativa do intento educacional, não se deveria ignorar as dimensões educativas existentes para além dela.

Tal foi também o *leitmotiv* argumentativo seguido por Primo Nunes de Andrade em 1958, em mais uma das reflexões sobre a crise que assolava o contexto nacional. Como ponto de partida, o autor reconhecia a existência de uma educação moral difusa, realizada “[...] através da família, dos círculos restritos de convivência social, das comunidades religiosas, das escolas, dos sistemas públicos, de difusão de conceitos e costumes, tais como o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa” (ANDRADE, 1958, p. 47). Na sequência, afirmava que, se o ensino formal demandava reforma, o mesmo deveria se aplicar aos demais meios e espaços: “A educação, no seu conceito mais amplo, abrange não só o sistema educacional de caráter intelectual e prático, que deve adaptar-se à nova cultura, mas também o próprio processo natural e espontâneo de propagação desta” (ANDRADE, 1958, p. 67). Antes tidas como realidades inevitáveis, as

possibilidades educativas das práticas sociais ingressavam, então, no foco de determinado olhar pedagógico.

O vetor discursivo que anuncia a expansão educacional para além da instituição escolar, também a partir da alegação de uma crise, inicia-se, como se vê, em concomitância à premissa de uma centralidade da escola. É provável que tal centralidade não se tenha diluído ainda nos dias de hoje, somos levados a crer. Fato é, entretanto, que ela parece ter deixado de ser resposta pedagógica única a problemas vários; no mínimo, teria passado a conviver com a admissão de outras soluções. Estaríamos diante, pois, de um movimento mais englobador: uma intencionalidade vigorosa e robusta começaria a investir um espectro mais alargado da atuação educativa.

Nesse sentido, 1967 foi um ano-chave para as discussões educacionais – não apenas na RBEP e não apenas no Brasil –, quando tomou lugar a *Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação*, a qual consolidaria tanto a urgência de uma reforma integral do ensino formal, quanto a insuficiência de tal reforma, se não estivesse articulada a uma ampliação da atuação educativa para fora da escola. Se isso já vinha sendo sugerido vez ou outra, doravante adquiriria estatuto de diretriz internacional. A efetividade da reforma escolar, por si só, estava definitivamente descreditada.

As palavras de Durmeval Trigueiro (1969, p. 12), pouco tempo depois da referida *Conferência*, são bastante ilustrativas do que vinha a ser aquela transformação: “Cessa o tempo escolar – há um tempo contínuo; cessa o espaço social escolar – há um espaço social contínuo; cessa a exclusividade da técnica escolar – quase tôdas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas de educação”.

Alguns anos mais tarde, tal enunciado foi formulado de maneira ainda mais estabelecida, não mais como novidade ao campo pedagógico: “Educação como tarefa do dia-a-dia e de sempre; como responsabilidade de cada um e de todos. [...] A Educação passa a ser uma tarefa que o homem há de realizar, contínua e constantemente, em todas as situações que está vivendo” (FÁVERO, 1974, p. 32).

Haviam-se expandido definitivamente os tempos, os espaços e as técnicas de educação. No mesmo golpe, expandira-se também a responsabilidade pela tarefa educativa. E expandir-se-iam, igualmente, os públicos etários que seriam alvo do intento educativo alegadamente intencional.

Lourenço Filho foi figura de destaque na defesa de tal ampliação etária. Se em diversos momentos seus textos embasavam-se na centralidade escolar, quando, porém, ele se punha a pensar a educação de adultos, afirmava certa insuficiência de um modelo escolar demasiado centrado na educação de crianças e jovens. Em suas palavras, “[...] o processo escolar não tem bastado como recurso normal de educação intencional. A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 170).

Na mesma direção, outros autores dedicaram-se, à época, a delimitar um quadro argumentativo que encampou a idade adulta entre os desígnios educacionais. O intelectual argentino Luís Reissig (1952, p. 80), por exemplo, antecipava a indagação que lhe poderia ser endereçada: “Mas, não são a infância, a adolescência e a juventude as idades apropriadas para educar-se, saber, empreender, realizar, conquistar, criar em definitivo a cultura, a civilização, a sociedade e o mundo?”. E ele próprio ofertou a resposta, asseverando que “[...] todo indivíduo, em qualquer idade e condição, pode adquirir novos conhecimentos, técnicas, hábitos, costumes; numa palavra: educar-se e reeducar-se. A idade da educação não desaparece para ninguém enquanto viva” (REISSIG, 1952, p. 80). Era preciso, em alguma medida, que os adultos (em idade não escolar) se educassem fora da escola.

Ou seja: quando a escola deixava de se prestar como solução de totalidade aos problemas daquele tempo – sobretudo devido à alegada expansão populacional –, recorria-se ao seu exterior, fosse ele etário, espacial, temporal. A escola passava a conviver em complementaridade com uma multiplicidade de ocasiões educativas.

Da crise à recusa

Todavia, se entre 1944 e 1967 a instituição escolar foi tomada como certa e inquestionada nas páginas da RBEP, outro vetor discursivo levaria à sua recusa radical. Embasada fundamentalmente na defesa de uma proclamada liberdade de aprendizagem, a proposta ofertada por Ivan Illich (1974, p. 188) nas páginas da RBEP concebia um sistema educativo (não escolar) voltado a três finalidades:

[...] permitir o acesso aos recursos disponíveis em qualquer época da sua vida, a todos aqueles que desejam aprender; dar a todos aqueles que desejam partilhar o que sabem a possibilidade de encontrar os que desejam aprender; conceder a todos aqueles que desejam submeter um problema ao público, os meios fazê-lo.

Tratar-se-ia de uma educação produzida, portanto, no rastro de desejos: aos que desejassem aprender, oferecer-se-ia a disponibilidade de acesso; aos que desejassem ensinar, a disponibilidade de aprendizes interessados. Nenhum dos dois estaria forçado “[...] a submeter-se a um ciclo obrigatório” (ILLICH, 1974, p. 188). A liberdade almejada, assim, seria contraponto àquilo que era concebido como domesticação extrema ocasionada pela educação institucionalizada.

Uma *revolução* anunciava-se:

A revolução educacional de Illich propõe-se a liberar o acesso aos objetos que possam proporcionar aprendizagem, garantir a liberdade de intercâmbio de habilidades, liberar o senso crítico e a criatividade das pessoas, oferecer aos indivíduos liberdade de escolher seus parceiros de estudo e de serem orientados pelo professor de sua escolha. (LIMA, 1974, p. 278).

Longe de ser proposta inatingível, a desescolarização proposta por Illich e seus colegas encontrava-se afinada às tendências discursivas daquele momento histórico. Àquela mesma época, havia quem reconhecia tal afinidade: “Muitos poderiam dizer que a teoria dos ‘desescolarizadores’ já ultrapassou o razoável e que, de qualquer modo, não tem nenhuma alternativa prática a oferecer; é verdade, porém, que a evidência empírica traz conclusões bastante próximas às dos ‘desescolarizadores’” (RICHMOND, 1974, p. 252).

Já o pedagogo norte-americano John L. Childs (1944) argumentava, por exemplo, que o processo educativo democrático não podia deixar margem à liberdade individual, independentemente de uma condução intencional. Em suas palavras:

Educamos porque preferimos certos aspectos definidos da vida coletiva e da conduta individual, e não outros, que poderiam resultar da experiência livre da criança. Em última análise, a justificação social da escola encontra-se no fato de que a educação formal do ser humano pode aumentar a probabilidade de se obterem tipos de caracteres e modalidades de conduta desejáveis do ponto de vista social. (CHILDS, 1944, p. 206).

A atenção aos processos educativos não escolares, portanto, deveria prestar-se também a controlá-los a fim de que cumprissem o que se esperava, e não outra coisa. Nesse sentido, a vigilância deveria se estender sobretudo ao ócio e ao lazer, de modo a evitar “[...] sua ocupação errada, nociva, senão mesmo criminosa. [...] Graças à recreação inteligente, as pessoas se mantêm felizes, joviais, acessíveis – condições indispensáveis à própria pessoa e ao meio a que pertencem” (REISSIG, 1946, p. 129).

Da guerra à unificação

Também naqueles meados dos anos 1940, o economista Humberto Bastos (1944, p. 60) afirmava: “A ninguém escapa o fato de que a reconstrução do mundo, em bases mais sólidas, impõe a conseqüente reconstrução dos sistemas educacionais de todos os países”. E prosseguia: “É por êste motivo que o esforço de planejar semelhante reconstrução torna-se cada vez mais urgente à medida que se aproxima o fim da presente guerra” (BASTOS, 1944, p. 60).

Bastos escrevia às vésperas do cessar-fogo da Segunda Grande Guerra, que oficialmente chegaria a termo no ano seguinte. Iniciava uma tendência recorrente nos textos publicados pela RBEP dali em diante: a necessidade de uma profunda reforma sócio-econômico-cultural a fim de evitar a repetição da barbárie e a ser encabeçada via educação do povo. Em suma, a educação como um antídoto antiguerra.

O campo de intervenção por ele convocado era o dos sistemas formais de ensino, com ênfase na ampliação e na melhoria dos aparatos escolares. Como recomendação pontual, mencionava a necessidade da “[...] extensão do uso do jornal, da revista, da radiodifusão, do cinema, da biblioteca, da galeria de arte, do museu etc.”. O contexto formal era inequívoco: “em todos os níveis de ensino” (BASTOS, 1944, p. 64).

Naquele mesmo ano, o educador e escritor pernambucano Antônio Carneiro Leão (1944, p. 167) acrescentaria um importante adendo à reflexão apresentada por Bastos. Em suas palavras, “[...] nazistas, fascistas e marxistas [...] perceberam o poder da educação como fôrça condutora dos povos [...] e trataram de formar a juventude, dentro de seus princípios, até a terem reduzido a instrumento de suas finalidades”. Ou seja, a eficácia da educação pós-guerra seria atestada pela emergência da própria guerra. Uma mesma tecnologia, portanto, cuja aplicabilidade se modularia conforme os valores e propósitos nela investidos.

Em direção análoga e de forma ainda mais direta, o intelectual carioca Celso Kelly (1945, p. 319) salientou “[...] a evidência elementar de que, se existe uma educação para a guerra, há-de existir, em polo oposto, uma educação para a paz, para o progresso, para a compreensão e a felicidade entre os homens”. De algum modo, o problema da guerra permanecia como fonte de inspiração àqueles intelectuais, tendo-lhes ensinado que a educação poderia ser estrategicamente ajustada – para o *bem* ou para o *mal* – conforme os fins almejados. Em ambos os

casos, utilizava-se a via educacional para garantir o estabelecimento amplo e generalizado de determinada conformação – antes tida como perversa, agora supostamente benéfica.

A promoção da paz e a definição de princípios internacionais comuns (para que não houvesse risco de dissonância entre os países) tornaram-se palavras de ordem entre os autores da RBEP que se debruçaram sobre o assunto, muitas vezes reverberando asserções de intelectuais nativos de países mais diretamente envolvidos nos conflitos bélicos. Do que ali se entrevê, tais preocupações atravessavam da América à Europa, em igual medida.

No caso brasileiro, ao menos, aquelas circunstâncias parecem ter ressoado no incremento de um projeto que persistia latente: o estabelecimento de uma identidade nacional. De fato, a prevenção de um novo conflito de grandes proporções era ótimo pretexto para unir um povo em torno de um mesmo propósito; por sua vez, confiar tal tarefa à educação equivalia a instrumentalizar aquela prática de modo a que ela se ajustasse perfeitamente à missão de produzir cidadãos para determinada nação.

O advogado e estatístico baiano Mário Augusto Teixeira de Freitas (1945, p. 347) oferece-nos uma mostra do modo como a questão se formulava então: “Se quisermos levar o Brasil à vanguarda do movimento de verdadeira reconstrução do mundo, o objetivo essencial é que se assentem, quanto antes, e com clareza, os novos princípios e os propósitos magnânimos que se devem impor à educação nacional”. A educação brasileira do pós-guerra, portanto, deveria aliar-se aos princípios de uma *educação nacional* – mote já aludido por Lourenço Filho (1944a) na primeira edição da RBEP.

Afora sua preocupação com a construção de uma identidade nacional, Lourenço Filho, já naquele momento, demonstrava certa predisposição a considerar dimensões educacionais para além do universo escolar. À mesma época, dizia ele que “[...] o processo escolar não tem bastado como recurso normal de educação intencional. A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 170). Daí a defesa então apresentada, no contexto da educação de adultos, de que se lançasse mão de instrumentos geralmente reconhecidos como não imediatamente escolares, a exemplo de bibliotecas públicas, museus de arte e de ciências, concertos, teatro, cinema e rádio.

Passando pelo mesmo argumento, mas trazendo-o de volta ao escopo escolar, é Eurico Gaspar Dutra (1946, p. 15) quem se manifesta: “Para se dar maior alcance aos meios de educação extra-escolar, não deve ser esquecido que a influência mais profunda e duradoura da educação advém da ação da escola, e que se realiza, assim ao contacto dos mestres”. Como se vê, o futuro presidente da República (1946-1951), embora reconhecesse outras práticas, voltava a centrar atenção ao intento propriamente escolar.

Dez anos mais tarde, em seu discurso de posse como Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado (1956, p. 143) retoma a alusão à necessária unidade nacional, dependente, a seu ver, do amor à Pátria por parte de cada um. “Sem essa misteriosa ligação do homem à terra por laços invisíveis, a árvore da nação não cria raízes nem dá flôres e frutos”. O raciocínio relativo ao plano ministerial que ele então assumia, no entanto, aproximava-se do reconhecimento da importância de uma educação efetivada fora da escola. Afinal, em suas palavras, “[...] aprende-se de tôdas as formas, em todos os lugares e por todos os meios”, e era seu desejo como ministro “[...] cuidar de todos esses veículos de publicidade cultural com o mais vivo interêsse” (SALGADO, 1956, p. 143).

Estando atravessadas por vetores discursivos que há pouco apareceram isolados, as relações entre educação pós-guerra e educação nacional configuram uma sutil expressão, na história da RBEP, do vaivém argumentativo em torno das fronteiras do âmbito escolar. Julgava-se necessário educar todo um povo, tendo em vista a edificação de uma nação e sua conseqüente defesa perante novas ameaças bélicas. Para tanto, ora se conclamava a educação em sua versão escolar, ora se alegava sua ineficácia quando tomada como estratégia isolada. Era preciso aumentar a oferta educativa. Desta feita, transitava-se de um polo a outro conforme a promessa parecesse mais abundante.

Ambos os assuntos (pós-guerra e nacionalismo), tão recorrentes naqueles anos, posteriormente se diluiriam na profusão de preocupações associadas às questões educacionais mais imediatas – o que não significa que teriam deixado de operar, mas apenas que seus caminhos talvez seguissem por outras veredas.

A respeito de tal rarefação, Anísio Teixeira (1952, p. 35) apresenta uma explicação plausível. Convidado a discorrer sobre as conexões entre educação e unidade nacional em 1952, o então diretor do Inep admite seu constrangimento mediante o tema proposto, alegando considerar o problema da unidade nacional como algo de ordem demasiado complexa e diversa, que não se encerrava no

âmbito educacional. Em seu ponto de vista, a unidade de uma nação não seria algo regular e homogêneo ao longo da história de culturas avançadas e não primitivas, mas sim um estado que

[...] só é conseguido em momentos de perigo e de guerra e, por isto mesmo, só é aceito como coisa provisória e passageira. A unidade não é, assim, um bem senão sob certas condições e em certa quantidade. Demasiada unidade é uma condição de elementarismo, ou, então, nas culturas desenvolvidas, um constrangimento sómente suportável temporariamente, em situações excepcionais de crise ou de guerra. (TEIXEIRA, 1952, p. 35).

Assim, se, por um lado, a unidade nacional era questão premente naqueles anos ditos críticos por tantos autores preocupados com o País no pós-guerra, por outro, ela daria lugar a uma diversificação nacional, tão logo as condições de progresso se restabelecessem. Apenas na diversificação cultural, segundo Teixeira (1952, p. 36), a educação assumiria seu papel de fato, sendo ela “[...] uma das condições para a unidade de uma cultura em processo de diversificação ou florescimento”.

A uniformidade nacional, portanto, seria tão somente circunstância transitória, o que justificaria seu posterior desaparecimento na pauta dos escritos educacionais. Mais que isso, tratava-se de uma questão em disputa discursiva perante as transformações atravessadas pelo País, ou então “[...] um escudo para encobrir uma simples atitude conservadora em face de certas mudanças sociais” (TEIXEIRA, 1952b, p. 43). Daí que sua recorrente articulação com a educação prestar-se-ia, conforme alegou Teixeira (1952, p. 43), a um insistente interesse relativamente à própria educação: “[...] de fato, não estão preocupados com a unidade nacional pròpriamente, mas com o domínio da escola”. Nessa perspectiva, o que daí resultou seria mais da ordem de uma unificação educacional do que de uma unificação nacional.

Da ordem ao direito

Tratava-se, assim, de estabelecer certa unificação (fosse ela educacional, fosse ela nacional) que estivesse no rumo preciso da ordem e do progresso do País. Para tanto, democracia, liberdade e direito figuravam intimamente articulados nas proposições daí decorrentes.

Especificamente no contexto pós-guerra, o regime democrático foi amplamente conclamado como modo de organização política necessária como

contraposição à barbárie. Por meio dele, estabeleciam-se a liberdade e o direito de cada indivíduo para assumir responsabilidade pelos problemas sociais. A reboque de tal associação, à educação se atribuía o papel de mediação, já que por meio dela se projetava alcançar o intento traçado. Afinal, “[...] a democracia, como regime político no qual todos podem ser chamados a tôdas as posições, exige a mais ampla e a mais completa educação” (LEÃO, 1944, p. 169).

Asserções análogas aparecem parafraseadas repetidas vezes nas páginas da RBEP. Afirmava-se, por exemplo, que “[...] as democracias precisam, como nenhuma outra forma de governo, de um alto nível educacional da totalidade do povo, pois cada cidadão deve estar preparado para assumir responsabilidades e participar de forma efetiva de sua direção” (REISSIG, 1952, p. 85). Ou, então, que todas “[...] as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível” (TEIXEIRA, 1956, p. 16).

Segundo Celso Kelly (1955), da educação popular (sobretudo no sentido escolar) derivaria a intensificação de seu apelo de duas razões próprias ao mundo moderno: a democracia e a técnica. A educação do povo tornava-se urgente porque a democracia e o sufrágio universal requeriam uma valorização moral e social do homem, bem como porque a produção técnica e industrial demandava a valorização econômica e profissional. “Nesse mundo, não há mais lugar para a ignorância” (KELLY, 1955, p. 104).

No mesmo passo em que a educação era afirmada como condição necessária à democracia, mais uma vez ganhava destaque sua assunção como algo próprio à natureza humana. A esse respeito, Anísio Teixeira (1956, p. 3) estava entre aqueles que afirmavam a educabilidade como premissa e ideal democráticos:

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolúvelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais.

Tal suposição fundar-se-ia “[...] na observação comum, esta, confirmada pela ciência, de que o homem é um animal extremamente educável, quicá o mais educável ou o único verdadeiramente educável” (TEIXEIRA, 1956, p. 3). O autor assumia, assim, a íntima relação entre democracia e educação – sendo esta

condição necessária àquela –, argumentando que era preciso haver uma intencionalidade determinada para que tal relação fosse levada a efeito.

Já Lourenço Filho (1958, p. 35) deu vazão a um paradoxo que interessa examinar mais detidamente: “Para que exista democracia é preciso um povo educado; e para que se eduque o povo, será necessário que vigorem instituições democráticas, as quais, para legítima expressão, têm de apoiar-se numa população devidamente preparada para isso”. Ou seja, deve-se ter em vista o indivíduo, suas particularidades, suas capacidades, seus desejos, bem como formá-lo a fim de que ele próprio pudesse julgar os padrões da sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo, porém, a educação deveria estar pautada pelos ideais e valores morais que se queria reforçar. Em outros termos, haveria “[...] certa ambivalência de posição entre a formulação democrática contida no reconhecimento ao direito universal e sua inspiração motivadora, sutilmente aristocrático-religiosa” (ABREU, 1963, p. 9).

Para Carneiro Leão (1944, p. 167), a finalidade da educação seria, de fato, estabelecer uma vinculação entre “o bem de cada qual e o bem de todos”; assim se produziria um “[...] regime em que todos os homens ao apelo das leis atuariam rapidamente e, de acordo com a expectativa geral, iriam ao encontro dos inimigos da ordem pública, como se se tratasse de um assunto puramente pessoal”.

Ora, afinal, a “[...] democracia é a mais integral e a mais exigente de todas as formas políticas. O cidadão em vigília constante é seu melhor soldado” (REISSIG, 1946, p. 33). Veem-se assim definitivamente amalgamadas as dimensões da individualidade e da coletividade. Daí podermos agora examinar com mais cuidado uma afirmação como a que segue: “A qualquer pessoa assiste a justa aspiração de educar-se” (KELLY, 1955, p. 106).

Ora, é curioso que o ato de *educar-se* seja apresentado como aspiração pessoal, quando é também – e sobretudo – uma demanda governamental. No que concerne a tal vinculação subjetiva a problemas de ordem pública e política, a solidariedade, a fraternidade e o voluntarismo foram sentimentos frequentemente referidos na RBEP, na esteira de enunciados que visavam estabelecer um elo efetivo entre aquelas duas dimensões. Nesse sentido, afirmava-se, por exemplo, que “[...] todo o sistema deve tender ao preparo cultural e psicológico das novas gerações para as formas superiores de solidariedade humana e lógica, das quais sómente podemos esperar a transição

pacífica para a ordem social humanizada que o mundo aguarda” (FREITAS, 1945, p. 355).

A democracia, ao menos no conjunto discursivo examinado, mostra-se estratégia retórica com efeito performacional inequívoco: permitir o exercício do governo, sobretudo por meio da vinculação subjetiva às causas políticas. Do antifascismo pós-guerra à redemocratização pós-1984, passando pelos longos anos de regime militar, o argumento em prol da democracia, usado como ocasião e ensejo para mais educação, foi precisamente o mesmo, tanto nos textos governamentais quanto nas participações de vários intelectuais que tiveram seus textos publicados na Revista.

Como efeito, no caso específico do direito à educação (tanto escolar quanto para além dela), pautando reivindicações variadas nos mais diversos contextos e grupos sociais, é possível encontrar um exemplo notável de como se naturaliza aí certa artificialidade: atribui-se educabilidade ao homem e depois se decreta a educação como direito humano – quando não como desejo que lhe seria intrínseco. Daí supor-se que o “[...] acesso à educação é um direito natural. Flui da evidência de ser o homem perfectível, dotado de possibilidades inatas que cabe, pela educação, atualizar e desenvolver” (ARAGÃO, 1965, p. 168).

Mas uma menção, na RBEP, ao filósofo e historiador francês Jules Michelet, que viveu no século XIX, pode oferecer nova conotação a tais argumentos.

Michelet perguntava certa vez: “Qual é a primeira parte da política? A educação. A segunda? A educação. E a terceira? A educação”. E a seguir acrescentava estas advertências aos legisladores de sua Pátria: “Menos leis, eu vos suplico; mas pela educação fortificai o princípio das leis, fazei que elas sejam aplicáveis e possíveis: formai homens e tudo marchará bem”. (AUGUSTO, 1944, p. 341).

Nessa perspectiva, ao se postular a íntima relação entre política e educação, esta aparece fazendo as vezes de legislação, em nome da manutenção de uma boa marcha evolutiva aos homens. Uma asserção análoga apresenta-se já transposta ao contexto atualizado do século XX: o que “[...] faz todo novo regime ao chegar ao poder? Apoderar-se da escola e de todos os outros meios de ação educativa: a imprensa, a radiotelefonía, o cinema, o teatro, o livro, a cátedra, a tribuna, etc. Se não chega a tudo não é porque não queria senão porque não pode” (REISSIG, 1946, p. 21).

Também o discurso político de Gaspar Dutra (1946, p. 13), em 1946, evidenciava a tensão interposta entre o direito à educação e a demanda governamental: “Em nosso tempo, o povo tem direito aos esclarecimentos da ciência e da técnica. Laboratórios, bibliotecas e gabinetes de estudos devem estar em contacto com a massa ansiosa por aprender. De outra forma não cumprirão a missão social que delas se reclama”.

Em um mesmo golpe de artificialização, a definição da educação como direito também acabava por vincular os cidadãos a problemas de ordem política, em geral sem o evidenciar, incitando a emergência de lutas por mais direitos, por mais educação. Há aí um efeito nitidamente paradoxal. Afinal, o direito a algo que passa a ser exigido pelos imperativos de um tempo é tão somente um mecanismo de adaptação a um mundo pacificado, um país nacionalizado, uma população alfabetizada, uma política democrática. Inclusão nas jurisdições do governo, enfim. Daí os contornos suficientes à eclosão de um mundo plenamente inclusivo.

Arremates analíticos de uma experiência

Em busca de enredos que vêm convertendo práticas corriqueiras da vida em objetos passíveis de conhecimento e intervenção pedagógica, a imersão no arquivo em pauta devotou-se à forja de um diagrama de forças, buscando circunscrever um arranjo possível dos trânsitos discursivos deflagrados. Nele, vetores vêm e vão, por vezes se esbarram, outras vezes caminham em direções paralelas ou, ainda, tomam rumos divergentes. Nesse traçado difuso, os vários enredos evidenciaram caminhos e avizinhamentos não tão óbvios aos enunciados que hoje compõem o lastro educacionalizante de nossa existência como sujeitos aprendizes.

Ora, como já se disse, é praticamente unânime a assunção de que haveria uma educabilidade intrínseca ao homem, como se se tratasse de um ser não apenas em prontidão perene aos processos educativos, mas que apenas por meio deles se desenvolveria, atingindo o ápice de seu desenvolvimento – embora a conclusão desse processo seja cada vez mais inatingível, a ser buscada ininterruptamente. Em outros termos, assume-se que a educabilidade é dimensão antropológica fundamental: a natureza humana é ser educável. Daí a certeza recorrente de que a educação é desde sempre companhia perpétua ao homem, sendo apenas formalizada, modulada e materializada conforme os contornos de cada época. Como se se tratasse, assim, de destino natural a

acontecer; como se houvesse, desde o início da aventura humana, espaço prontamente reservado à sua efetivação. Assim, abre-se espaço, também, para que a educação se torne expediente idealizado para a resolução de problemas de múltiplas ordens.

Opor-se a uma tal evidência pode soar desvario, mas não mais que o espanto provocado por Foucault (2007, p. 222) em sua declaração de que, “[...] até o fim do século XVIII, a vida não existe”. Como pode algo como a vida – um dos universais mais arraigados – não existir antes de determinado marco temporal? Ora, porque não havia ainda uma biologia a formular sua existência nas entranhas de um saber possível, instituindo-a.

O argumento do pensador francês não esgota aí sua ousadia. Ele vale-se do mesmo recurso para afirmar que tampouco houve, desde sempre, algo como o homem e a própria natureza. “Esquece-se simplesmente que nem o homem, nem a vida, nem a natureza são domínios que se oferecem espontânea e passivamente à curiosidade do saber” (FOUCAULT, 2007, p. 99). Assim como Foucault assume que nenhuma entidade teria havido antes que determinado saber a formulasse, podemos aventar que não havia educabilidade antes que um domínio como o pedagógico a forjasse como objeto de seus saberes e, por extensão, de suas investidas.

Não foi intenção da presente investigação embrenhar-se pela tarefa desmedida de demonstrar como se operou a invenção da educabilidade do homem brasileiro, com rigor e magnitude análogos aos do exercício analítico praticado por Foucault em relação aos mencionados objetos do saber. No entanto, ainda que o gesto pretendido tenha sido mais modesto, arriscou-se a não abdicar da inspiração no corolário foucaultiano.

Afirmar que a educabilidade consiste em uma invenção histórica não significa dizer que ela não existe. Ao contrário, existe intensamente, existe cada vez mais, existe até mesmo além do que podemos imaginar. Por isso, é ela o efeito mais bem acabado de um jogo de veridicção responsável não apenas por converter os homens em sujeitos educáveis, mas também por instituir tempos, espaços e práticas como ocasiões infinitamente porosas à aprendizagem, de modo que não basta ao sujeito contemporâneo ser educável; é preciso ativar sua prontidão a aprender em todo instante, em todo contexto, em todo gesto. Estaríamos diante, portanto, do “[...] espraio de uma educabilidade constante, ininterrupta, que se dá a qualquer momento e em diferentes esferas do

espaço social” (AQUINO, 2015, p. 124). Daí a alcunha aqui atribuída a tal jogo veridictivo: a intensificação da experiência educacional contemporânea decorreria de um processo de *educabilização*.

Eis, enfim, o acontecimento esboçado do começo ao término do presente texto. Nos enredos do arquivo analisado, evidenciou-se uma tentacularização educabilizante, à qual a crise educacional recorrentemente alardeada parece oferecer indubitável ensejo. Da afirmação da centralidade da escola à sua recusa, passando pela expansão educacional para além dos limites institucionais; da maquinaria da guerra ao anseio pela paz mundial; da ambição governamental pela ordem nacional à apologia do direito educacional de todos e de cada um: em cada um dos vetores traçados, novos terrenos foram incorporados como superfícies fecundas ao cultivo da educabilidade humana.

Embora a investida incessante rumo a uma educabilidade mais intensiva pareça surgir como extensão da escolarização, ela responde a problemas distintos daqueles aos quais a escola, por si só, apresentou-se como solução preponderante ou exclusiva. Nesse sentido, foi possível apontar algumas problematizações que, desde a década de 1940, vêm embasando a discursividade sobre a ampliação educacional, especificamente no contexto brasileiro: a necessidade de se solidificar o espírito nacional; a urgência em se colocar na direção oposta à que ocasionou grandes conflitos bélicos mundiais; as transformações acarretadas por aumentos demográficos; a exigência de expandir a instrução aos rincões que a escola não atinge; a impossibilidade de garantir escolarização massiva a todos, entre outras. Em praticamente todos os casos, tratou-se de problemas de ordem política relativos aos limites e às possibilidades de governo de uma população. Entre educação e política, portanto, a tecnologia pedagógica que nutre a educabilização adquire valência mediadora, convertendo-se em um vetor de força sobre os modos e estilos de vida das populações via as práticas educacionais.

Poder-se-ia, quiçá, tomar tal cenário tão somente como mais uma descrição de eventos progressos já explorados em demasia pela historiografia educacional. E talvez nisso haja uma dose de razão. No entanto, ao menos no que diz respeito à pretensão que o formulou, o diagrama proposto evidencia certo foco de nossa experiência comum em relação ao tempo presente; experiência de sujeitos intensamente *educabilizáveis*, enfim.

Fontes

ABREU, J. Educação e desenvolvimento: uma colocação do problema na perspectiva brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 6-28, 1963.

ANDRADE, P. N. A educação na era do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 46-68, 1958.

ARAGÃO, R. M. Planejamento para a formação integral do homem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 98, p. 168-171, 1965.

AUGUSTO, J. Política americana de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 339-350, 1944.

AZEVEDO, F. Horizontes perdidos e novos horizontes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 47-64, 1957.

BASTOS, H. A educação no após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 60-72, 1944.

CHILDS, J. L. Democracia e método educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 206-211, 1944.

DUTRA, E. G. O problema da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 5-16, 1946.

FÁVERO, M. L. A. Elementos para uma reinterpretação da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 133, p. 31-35, 1974.

FREIRE, P. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 15-33, 1961. (republicado: v. 86, n. 212, p. 95-107, 2005)

FREITAS, M. A. Teixeira de. Novos objetivos para a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 346-360, 1945.

ILLICH, I. Como educar sem escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 186-207, 1974.

KELLY, C. A educação e o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 319-326, 1945.

KELLY, C. Documentação: Educação popular e obrigatoriedade do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 103-113, 1955.

LEÃO, A. C. A educação para o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 165-180, 1944.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, 1984.

LIMA, L. L. da G. Livros em revista: ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 275-281, 1974.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-28, 1944a.

LOURENÇO FILHO, M. B. Modalidades de educação geral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-225, 1944b.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação do adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 169-185, 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Variações sobre um velho tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 30-45, 1958.

MOREIRA, J. R. Funções sociais e culturais da escola – conceito de escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 53-81, 1957.

OESEN, E. G. Coordenação dos serviços educacionais da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 27-38, 1954.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1944.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 108, p. 205-206, 1967.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

REISSIG, L. A educação para a vida nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 17-33, 1946.

REISSIG, L. A educação: primeiro problema nacional e internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 69-85, 1952.

RICHMOND, W. K. Documentação: A idéia de uma sociedade educativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 251-252, 1974.

SALGADO, C. Documentação: Posse do Ministro Clóvis Salgado na Pasta da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 140-144, 1956.

SILVA, R. M. D. Políticas socioculturais brasileiras e os interesses formativos do Programa Cultura Viva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 249-274, jan./abr. 2013.

TEIXEIRA, A. Notas sôbre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 35-49, 1952.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, 1953a.

TEIXEIRA, A. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 3-12, 1953b.

TEIXEIRA, A. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, 1956.

TEIXEIRA, A. Através de revistas e jornais: O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, 1959.

TEIXEIRA, A. Através de revistas e jornais: Escola pública é caminho para integração social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 210-213, 1964.

TRIGUEIRO, D. Um novo mundo, uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 9-18, 1969.

Referências

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? *In*: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (org.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 83-96.

AQUINO, J. G. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. *In*: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 138-156.

AQUINO, J. G. A educabilidade como nexos da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 43, p. 121-132, jul./dez. 2015.

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

DEPAEPE, M.; SMEYERS, P. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

FOUCAULT, M. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 335-351.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2013.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 219-227.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

LA BELLE, T. J. Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. **International Review of Education**, v. XXVIII, n. 2, p. 158-175, 1982.

LOCKMANN, K. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (eds.). **Educational research 3**: the educacionalization of social problems. New York: Springer, 2008.

TRILLA BERNET, J. A educación non formal e a cidade educadora: duas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, n. 24, p. 199-221, 1999.

TRILLA BERNET, J. **La educación fuera de la escuela**: âmbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 2003.

TRILLA BERNET, J. A educação não-formal. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da pedagogia moderna. *In*: ZORZO, C. M.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VIEIRA, E. **A intensificação da experiência educacional contemporânea**: uma perspectiva arqueogenealógica. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 313-324, set./dez. 2015.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

DO GOVERNO PELA INFÂNCIA: O TEATRO INFANTIL E O APRIMORAMENTO DO INDIVÍDUO

Sidmar Gomes

Toma-se como ponto de partida da presente reflexão a aceitação – inconteste, diga-se – do teatro infantil como forma de educação de crianças e adultos, já que o sujeito esperado pelas práticas teatrais estaria *pari passu* com o sujeito alvo da ampla empreitada educativa disseminada pelo tecido social. No caso em tela, não se trata de um movimento incipiente, mas sim deflagrado há pelo menos sete décadas, como se verá.

Ainda que personagens de referência nos estudos do tema procurem amenizar o caráter educativo das práticas teatrais contemporâneas, em razão da valorização de sua premissa artística, o que se verifica, subjacente a isso, continua a ser a tomada do teatro como espécie de concorrência (entre as mais eficazes, vale ressaltar) com a educação formal como forma de endereçamento aos indivíduos. Ou seja, a discursividade de valorização do caráter artístico das práticas teatrais, em detrimento de sua função proeminentemente educativa, reafirmaria, contraditoriamente, aquilo que, em tese, se recusa no interior de tais discursos. Vejamos como isso se dá.

Em matéria divulgada no portal da *Revista Veja*, em 6 de maio de 2016, anunciava-se a chegada da era dos transumanos. A afirmação, pautada pela aprovação na Grã-Bretanha da geração de embriões com DNAs oriundos de três pessoas, atribuiu a esse feito a responsabilidade de romper com os limites impostos ao homem por sua biologia.

No dia 24 de fevereiro, o legislativo britânico aprovou uma lei permitindo a geração de embriões com DNAs de três pessoas diferentes. O objetivo é deixar que mães com mutações maléficas em seu DNA mitocondrial não as transmitam para o filho. Segundo a lei, durante a reprodução assistida, essa parte de seu genoma poderá ser substituída pelo de uma doadora, gerando uma criança saudável. Assim, a Grã-Bretanha se tornou o primeiro país a permitir a manipulação genética em células germinais humanas. (ROSA, 2016, n.p.).

Complementa a matéria o relato de que esse acontecimento animou o ativismo dos defensores do transumanismo, os quais pregam a aplicação de avanços em áreas-chave da ciência com o intuito de superar limites impostos ao

homem por seu corpo biológico. Em linhas gerais, o objetivo desse movimento estaria pautado na utilização da ciência para o aumento das capacidades físicas, intelectuais e emocionais dos seres humanos, preservando-os de todo tipo de sofrimento. O texto pondera, entretanto, que sérias críticas e discussões de cunho ético acompanham essa questão.

Segundo Marcy Darnovsky, esse tipo de pesquisa favorece que se encare a vida humana a partir de uma mentalidade consumista grotesca, na qual apenas bebês perfeitos merecem nascer. “Se essas modificações forem aprovadas, é possível – e até provável – que a dinâmica social e comercial leve a esforços para produzir seres humanos ‘melhorados’. Isso está bem próximo da definição clássica de eugenia. Nós podemos nos ver em um mundo onde tipos inteiramente novos de desigualdade serão trazidos à existência”, diz Marcy. (ROSA, 2016, n.p.).

No outro lado do Atlântico, estive em cartaz na cidade de São Paulo o espetáculo teatral *Peça para adultos feita por crianças*, dirigido por Elisa Ohtake e protagonizado pelos jovens Davi Hamer, Felipe Bisetto, Joana Fix Arantes, Michel Felberg e Vitória Reich. Logo de partida, os espectadores adultos são alertados pelos *performers* mirins que “a peça não será uma romantização da infância, já que ser criança não é engraçadinho”. Afirma o programa do espetáculo:

Peça para adultos feita por crianças é feita por cinco crianças aventureiras para uma plateia de adultos. As crianças atuam, dançam, vivem, passam por Hamlet, pelo transumano, inventam brincadeiras pra adultos contra a chatice, contra o antropocentrismo, contra a morte em vida. Inventam cosmobrincadeiras porque querem cosmopolítica. (PROGRAMA, *Peça para adultos feita por crianças*, 2018, n.p.).

Como descrito, o ponto de partida para esse experimento cênico foi a dramaturgia de Hamlet, objetivando uma crítica ao antropocentrismo pela perspectiva do transumano e do questionamento do Homem como entidade fixa e acabada. Já no início do espetáculo, uma das crianças profere a questão norteadora do projeto: *como ultrapassar a figura chata do Homem?* Conexa à questão posta, residiria a afirmação do personagem de Shakespeare de que o ser humano não o satisfaz. Com o intuito de adensar teoricamente a hipótese em jogo, as crianças citam textualmente trechos de pensamentos da filósofa Donna Haraway e do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro.

E novas questões são trazidas à cena, tais como: *Será que vou ser um adulto medroso? Um adulto perdido? Um adulto louco? Um adulto em quem não se pode confiar? Um adulto que se acha superior aos outros adultos e às*

crianças? Um adulto filosoficamente pobre? Um adulto que não gosta de brincar? Um adulto que parece ser idêntico aos outros adultos? Um adulto que só pensa na sua família e em suas propriedades? Um adulto morto?

Como solução para que tais crianças superem o medo de se transformarem em *adultos chatos*, a encenação propõe brincadeiras: *bololô*, ou seja, misturar-se às coisas do mundo; inventar um corpo transumano; inventar para si um nome composto; inventar palavras que não existem etc.

Adiante, os *performers* elegem as cenas de Hamlet que foram capazes de entender. Trata-se de estabelecer um diálogo entre seu cotidiano e os conflitos enfrentados pelo personagem shakespeariano. Por meio de cartas endereçadas a Hamlet, danças para compreendê-lo, bem como apropriações e atualizações de suas falas, as crianças expõem suas visões de mundo, suas angústias e seus sofrimentos, tais como: a traição de um irmão pelo outro; a estranheza de ser taxado de louco por todos ao seu redor; a solidão, mesmo estando rodeado de possíveis amigos.

Ao final do monólogo, a criança que se diz traída pelo irmão chega à conclusão de que “não foi o mundo que se perdeu, mas a gente é que perdeu o mundo”. Para superar isso, exige para si uma *escola transumana* e o *direito à bioética*. Suas exigências seguem a mesma linha do ensejo declarado por outra das *performers* mirins, a qual clama por uma vida transumana, mostrando-se preocupada com o fato de, assim como Hamlet, ser capaz de ver fantasmas.

O programa do espetáculo ressalta que a dramaturgia teria sido criada por meio de uma tarefa conjunta entre as crianças e Ohtake, esta última imbuída de respeito no que tange ao “limite de entendimento que cada uma das cinco crianças tem do texto de Shakespeare, individualmente”, uma vez que “existem âmbitos de Hamlet nos quais, obviamente, crianças não penetram, não entendem ainda” (PROGRAMA, *Peça para adultos feita por crianças*, 2018, n.p.).

Em 1972, o ator Gracindo Júnior, reconhecendo a criança como um ser inteligente e digno de imaginação e criatividade, já anunciava a *novidade* de um teatro infantil para adultos. Essa iniciativa, segundo o ator, havia chegado na hora certa, merecendo ser apoiada pelo governo e por todos. O anúncio aconteceu por ocasião da estreia do espetáculo *Nossa Senhora Magrinha*, texto de João Bithencourt, estrelado pelo referido ator. Tratava-se de um espetáculo realizado por artistas adultos, para que crianças e adultos lhe assistissem juntos.

“Teatro infantil para adultos” é como os responsáveis pela atual temporada do Teatro Glória classificam a peça de João

Bithencourt. Nossa Senhora Magrinha, que tem estreia marcada para amanhã. E justificam: “no momento em que nos preocupamos com a racionalização da educação de nossos filhos, em que fabricamos jogos de percepção de cores, brinquedos pedagógicos e que fazemos toda nossa publicidade para comprar a criança e essa seus pais, ou seja, no momento em que descobrimos que o nosso filho é realmente quem manda, é que descobrimos a necessidade de um teatro infantil adulto”. (SILVA, 1972, p 18).

Mais de quatro décadas após a estreia de *Nossa Senhora Magrinha*, o experimento teatral de 2016 coligiria dois significativos deslocamentos relativos à dita história do teatro infantil brasileiro: a retomada dos palcos pela criança, deles banida desde o final da década de 1940, e as discussões em prol de um teatro para todas as idades – um teatro sem fronteiras etárias, portanto.

A edição de 12 de junho de 1905 do jornal carioca *Correio da Manhã* trouxe, à página três, a resenha de um livro destinado ao público infantil: *Theatro Infantil*, de Olavo Bilac e Coelho Netto (1905), editado pela Livraria Francisco Alves. O resenhista apontava a educação como principal função do livro, oferecendo matéria para um estudo interessante. Ponderava que o *Theatro Infantil* teria a qualidade de recrear as crianças de forma inteligente, emitindo, aqui e ali, um conselho bom, sabido e prático. Tal nota também evidenciou que, à época, o teatro infantil era caracterizado pela encenação de peças curtas representadas por crianças para crianças e adultos, nas escolas ou em ambiente doméstico. Além de Olavo Bilac e Coelho Netto, encontram-se entre os autores expoentes dessa tendência: Carlos Góis (1915, 1950) e sua crítica ao analfabetismo no Brasil; Joracy Camargo e Henrique Pongetti (1938), os quais apresentam instruções de como montar um espetáculo teatral; Eustórgio Wanderley com suas publicações marginais em revistas e suplementos, como a *Tico-Tico*, conforme lembrado por Benedetti (1969).

Paralelamente à manifestação nascente das práticas teatrais voltadas à criança, iniciavam-se as discussões endereçadas à renovação do ensino brasileiro – ambos os movimentos se inspirando mutuamente.

As edições do final de década de 1920 do jornal *Correio da Manhã* divulgavam amplamente as ações da *Cruzada em Prol da Escola Nova*, agremiação de professores da esfera pública e privada interessados na renovação do ensino nacional. A princípio, as reuniões aconteciam uma vez por semana na Escola Celestino da Silva, na cidade do Rio de Janeiro, objetivando debater temas tais quais “como desenvolver a iniciativa do aluno” (A CRUZADA, 11 nov. 1928,

p. 11). Ou “como organizar as escolas e as classes? Quaes as medidas a empregar dentro do espírito moderno? Como deve agir a diretora: conceder autonomia ampla ás professoras: ou limita-la dando-lhes normas? Quaes essas normas? Como organizar cada professora a sua classe?” (OS TRABALHOS, 12 mar. 1929, p. 11). Além do debate sobre pontos específicos, os encontros também compreendiam a leitura e discussão de obras estrangeiras sobre educação, muitas vezes traduzidas exclusivamente para esse fim.

Entre as prescrições do período para o alcance de uma Escola Nova, também conhecida como Escola Ativa – a tal luz no fim do túnel para a superação dos problemas do ensino –, o educador Lima Heitor destaca:

Eis ahi: o ensino será livre como a intelligência, mas não será arbitrário. Pelo facto de não ter programma, não se segue que não tenha methodo, ou mais exatactamente – plano. Ambos – professor e alumno – devem agir com liberdade, mas liberdade convergente. O professor não está preso a eschemas, o alumno não está sujeito a caprichos. O professor não faz senão collaborar com o aluno na tarefa que passa a ser comum: o resultado pratico da lição. O discipulo não vae no encaço do professor; o professor é que correrá nas pegadas do discipulo. Traçar-lhe-á uma direção geral, mas acompanha-lo-á no atalho. [...] a crença fórma assim o character e a consciência do próprio valor, adquire confiança em si, cultiva aspirações accessiveis, formula projectos compatíveis com as suas habilidades, livra-se das abstrações desregradas e dos devaneios no espaço. Vem comprehender a pouco e pouco o papel da cooperação. Aprendem o civismo sem que lh’o ensinem. A escola nova tem em mira aquillo que muitos pensavam encontrar na caserna: hygiene, saúde, instrucção, moralidade, educação – trabalho. (LIMA, 1929, p. 4-6).

Na mesma linha de pensamento, a partir da análise da obra *Introdução do Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, Renius (1930) pontua que a pedagogia deveria refletir não só aspectos da crítica social, mas também a psicologia pura. Assim, traça o que para Lourenço Filho seriam os ideais escolanovistas: aprender-se-ia a partir da necessidade; os métodos educativos deveriam moldar-se à idade e à mentalidade do educando; os programas não poderiam, por isso, ser organizados *a priori*; para a primeira infância, cujo interesse não era analítico, o ensino deveria ser global, sem disciplinas específicas; e, por fim, a escola deveria pautar-se em processos de sociabilidade e autonomia didática.

Para Deodato de Moraes, a educação do período estaria atrelada a um utilitarismo econômico, privativo e distinto, em que prevaleciam a grandeza, a cooperação e o estímulo da comunidade.

Não é de hoje que se vem firmando nos meios pedagógicos educativos a crença de que, para se vencer na vida, triunfar na formidável concorrência de actividades diárias, é mistér possuir uma capacidade elevada de trabalho em que entrem como factores preponderantes as disposições innatas do corpo e do espírito, e uma certeza technica precisa. O saber passa, assim, de fim supremo da vida a meio efficaz de se conseguir os recursos necessários de combate e de victoria. Longe já vae o tempo em que a escola tinha como funcção única o ensinar a ler, escrever e contar. (MORAES, 1930, p. 2).

O autor dá continuidade à sua tese definindo que caberia à escola orientar os indivíduos para os papéis que lhe cabem na vida. A Escola Nova, dessa forma, deveria ter como preocupação principal o fortalecimento da autonomia do educando, favorecendo as manifestações espontâneas e facilitando, no trabalho individual e/ou em cooperação, o preparo antecipado para uma profissão afinada com os *poderes bio-psychicos* de cada escolar. Para tanto, a escola poderia valer-se do arsenal da psicologia, da sociologia, da medicina e da estatística.

Em 1932 era lançado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual expressava a visão de uma parcela da elite intelectual do País que acreditava que a transformação da sociedade só seria possível pelas transformações inerentes a certa ideia de educação (GOMES; AQUINO, 2019). Além de constatar a ineficiência e a desorganização do ensino brasileiro de então, o documento propunha saídas para a elaboração de um plano definitivo que resolveria “o problema da educação nacional” (O MANIFESTO, 1 abr. 1932, p. 7). Redigido por Fernando de Azevedo, o documento continha as vozes de Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meirelles. Ali, estabeleciam-se relações entre a sociologia positivista de Durkheim e a filosofia pragmática de Dewey, tratando-se de implantar no Brasil, no âmbito do ensino, algo do modo de vida preconizado pelo liberalismo radical, então defendido pelo americano John Dewey.

A escola ali preconizada, de forma geral, tinha como alicerce a ideia de uma educação escolar única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Há, porém, a considerar ainda o que ella [reforma do ensino] representa como syntoma do interesse, da solicitude, do generoso entusiasmo que está despertando, entre os mais acatados expoentes da pedagogia brasileira, a grande causa nacional e a que trazem o concurso espontâneo de suas luzes, de sua fé, de seu ardor combativo, de sua cultura profissional, de sua experiencia no magistério e nos postos de mais alta responsabilidade na administração publica. (O MANIFESTO, 1 abr. 1932, p. 7).

A nota acima afirmava ser o movimento sintoma da necessidade de se reerguer o edifício da democracia após a Revolução de 1930. Termina apresentando os pontos sobre os quais discorreria o manifesto.

O papel da escola na sociedade actual, a necessidade de sua adaptação às condições da vida contemporânea, a verdadeira missão do professorado, os direitos e deveres da criança, a solidariedade entre os educandos, a conveniência de melhor articulação entre os sucessivos graus do ensino, a ampliação da idade escolar, uma orientação mais eficiente e utilitária na selecção das disciplinas incluídas nos programmas dos cursos complementares, o direito, enfim, de todos os jovens ao ingresso nas carreiras a que dá acesso a instrução superior, independentemente das diferenças de situação econômica que contribuem, muitas vezes, cerceando as possibilidades do mérito individual, para a má constituição das classes dirigentes, reduzidas na sua expressão numérica e, qualitativamente, na eficiência de sua composição, com evidente prejuízo do interesse colectivo. (O MANIFESTO, 1 abr., 1932, p. 7).

Em artigo publicado no jornal *Correio de Aracaju* e posteriormente reeditado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Nunes Mendonça, embasado em reflexões de Clarapède, Dewey, Esway, Durkheim, Mill, Décroly e Piaget, estabelece um inventário dos preceitos da Escola Nova.

A escola nova é uma consequência das novas concepções de vida assimiladas pela pedagogia e do progresso das ciências biológicas que determinou a revisão dos meios de educação. Significa, portanto, ao mesmo tempo, novos fins e novos meios, novos objetivos e novos métodos, revisão dos fins e renovação dos meios. Novos caminhos e novos fins, como diria Fernando Azevedo. (MENDONÇA, 1956, p. 227).

Pensado sob medida para a criança, tal modelo escolar levava em consideração os interesses individuais e as especificidades de cada educando, visando ao exercício da socialização, da autonomia e da liberdade, ao mesmo tempo em que compreendia o ato de educar como “corrigir formas de reação imprópria, substituindo-as por formas adequadas a cada circunstância. É, em suma, ajustar” (MEDEIROS, 1947, p. 409).

De outra parte, a história canônica do teatro infantil brasileiro reza que, em 14 de novembro de 1944, o ator e embaixador brasileiro Paschoal Carlos Magno veio a público, por meio do jornal *O Globo*, apelar para que os brasileiros se organizassem em prol da criação de espetáculos teatrais representados por artistas adultos e destinados ao público infantil (GOMES; AQUINO, 2019). Suas justificativas eram fundadas na perspectiva de um tipo outro de educação da criança e na animação do interesse desta pela arte, no despertar de seu amor pelos

estudos, dos sentimentos patrióticos e de bravura, das manifestações de cavalheirismo, enfim, de tudo que poderia contribuir para a formação física, moral e espiritual do almejado homem do amanhã. Desse apelo resultou a constituição do Teatro do Gibi: projeto que previa um teatro de bonecos itinerante a ser levado aos mais longínquos bairros da cidade do Rio de Janeiro. Ainda que o Teatro do Gibi se valesse de adultos manipulando bonecos, a representação direta não era de adultos para crianças. *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti – tida como a primeira encenação a trazer adultos representando diretamente para crianças –, fora escrito, dirigido e representado por adultos, mas sua temática, sua estrutura dramática, sua linguagem e seu estilo de representação foram pensados para o público infantil. Para muitos, eis aí a grande inovação, capaz de colocar em prática efetivamente o apelo de Magno no que tange à representação de espetáculos por artistas adultos para crianças. Estávamos em 1948, considerado o marco da *descoberta* do teatro infantil brasileiro.

Em paralelo ao que se desenrolava no âmbito do teatro infantil, as bases do projeto da Escola Nova se assentavam sob a promessa da liberdade, da autonomia, do senso crítico e estético, da cooperação, de uma escola sob medida para a criança, do cultivo das individualidades e da atenção aos aspectos psicológicos. Ou seja, como se verá, a Escola Nova valia-se das mesmas premissas propagandísticas asseguradas pelo nascente teatro infantil, as quais poderiam resumir-se – aos olhos das coordenadas do presente, leia-se – sob o pleito de um sujeito empreendedor de si.

Pelo exposto, evidencia-se o primeiro dos dois deslocamentos relativos à dita história do teatro infantil brasileiro que, de certa forma, o espetáculo *Peça para adultos feita por crianças* recapitula em seu *modus operandi*. Trata-se, neste ponto, do que se refere ao banimento da infância dos palcos, ou seja, à substituição de um teatro feito por e para crianças por um teatro – agora, infantil propriamente – feito por adultos para crianças e adultos. Desse deslocamento teriam derivado duas práticas: de um lado, o teatro infantil de arte, na forma de espetáculos para crianças representados em contextos profissionais e comerciais por artistas adultos; de outro, o teatro infantil escolar.

A criança, conforme explorado em estudo complementar a este (GOMES, 2019b), a partir daquele momento histórico, foi legitimada a atuar de forma ativa somente no interior de “contextos escolares ligados à ação cultural” (PUPO, 2013,

p. 416). Entre os argumentos para tal banimento, defende-se que “as crianças, em regra geral, não gostam de ver outras representando” (MAGNO, 1944, p. 10), assim como que a “criança normalmente não tem nuances de interpretação, não entra no personagem de jeito nenhum” (CARNEIRO NETO, 2014, n.p.). Soma-se a tese do ator, diretor e psicanalista Júlio Gouveia (2012), segundo a qual competiria aos adultos realizar o teatro infantil, pois só atores adultos e amadurecidos teriam a capacidade de apresentar espetáculos de boa qualidade artística e educacional, já que, dotados de competência e experiência, estariam aptos a estabelecer as necessárias relações entre artistas e público, controlando e orientando as reações das crianças na plateia. Por outro lado, em contextos escolares, as jovens gerações seriam estimuladas à prática teatral de acordo, entre outros, com os seguintes interesses:

Um adolescente é tímido e assimila mal os ensinamentos gerais? Tenta-se coloca-lo em um palco, declamando trechos que o interessem. [...] Há um grupo de rebeldes, de garotos que desobedecem sistematicamente? Que poderá a haver de mais agradável para eles do que expandirem seus recalques de liberdade interpretando trechos escolhidos de acôrdo com seus temperamentos? [...] Isso os acalmaria para a vida e o estudo. [...] Alguém não gosta de história ou tem dificuldade de compreender literatura? Faze-los representar episódios heroicos ou assimilar a beleza dos trechos dramáticos, facilitará imensamente a tarefa dos professores das disciplinas. E dessa forma eles poderão estudar tudo, interessar-se por tudo, inclusive pelas matérias mais áridas. (LEITE, 1946, p. 29).

Seguindo a marcha inaugurada por Benedetti, espalharam-se pelo Brasil os trabalhos de Pernambuco de Oliveira e Pedro Veiga, de Maria Clara Machado, do casal Tatyana Belinky e Júlio Gouveia, entre outros defensores das práticas de um teatro infantil que valorizava suas características artísticas, executado por artistas adultos interessados em “educar crianças de hoje para formar o público de amanhã” (MORINEAU, 1951, p. 13).

Passadas algumas décadas, mais precisamente a partir dos anos de 1970, surgiram as discussões a respeito de um teatro sem fronteiras etárias. Situa-se aqui o segundo deslocamento supramencionado.

Protagonizada pela dupla Ilo Krugli, artista-pedagogo, e Vladimir Capella, dramaturgo-diretor que inauguraria no teatro infantil o tema da morte e da nudez, uma nova narrativa defenderia as práticas teatrais pelo resgate da capacidade de imaginação e de criação supostamente inerente à essência de qualquer humano, a despeito de sua idade. Propõe-se, portanto, uma espécie de

infantilização do adulto, caracterizada pela promessa de experiências de fruição teatral capazes de devolver ao espectador sua capacidade de jogar e imaginar, a exemplo do esperado em *Peça para adultos feita por crianças*.

Isso posto, parece haver ali uma atualização do sujeito infantil escolanovista – livre, autônomo e ajustado – pelo projeto de um sujeito infantil transumano, também concebido pelo ideal da autonomia e da liberdade, não obstante igualmente ajustado, imbuído de poder de escolha, livre de sofrimentos e, por tudo isso, mais desenvolvido. Desta feita, aventa-se aqui que as práticas do teatro que envolvem a criança na contemporaneidade seriam exemplares no que tange à demonstração de que as premissas de um sujeito escolanovista, aclamado desde os primórdios do século XX, permanecem enfaticamente ventiladas e desejadas, ainda que, hodiernamente, embaladas pela novidade de um suposto sujeito infantil outro. Inconteste é o fato de que tanto o projeto do alunado escolanovista quanto o da criança em cena na contemporaneidade dão mostras de um mesmo norte: o melhoramento do sujeito.

Como continente teórico-metodológico para esta investigação – a qual se valeu de um arco temporal de aproximadamente um século e interessou-se pelo tema dos processos de veridicção-subjetivação atinentes às práticas do teatro infantil –, elegeu-se a arqueogenealogia de matriz foucaultiana.

O arquivo e os processos de veridicção-subjetivação

Arqueologia e genealogia estão estruturadas sobre um alicerce comum: “escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (CASTRO, 2016, p. 185), sendo que a primeira descreveria “os discursos como práticas específicas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 1987, p. 174). Foucault teria se interessado pelo uso do termo arqueologia por conta dos motivos que seguem: *arche*, em grego, significa começo; em francês, *archive* diz respeito à maneira como os elementos discursivos teriam sido registrados e poderiam ser extraídos; enfim, o pensador francês objetivava reconstruir o caminho histórico da invenção de determinados objetos do pensamento levando em consideração suas dimensões políticas, econômicas, sexuais etc.

Meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. [...] Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes.

Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas... (FOUCAULT, 2006, p. 258).

Três grandes regras metodológicas são mobilizadas no conjunto genealógico: os princípios de descontinuidade, de especificidade e de exterioridade (CASTRO, 2016). Por arqueogenealogia podemos entender o caminho de problematizar determinado objeto:

Perguntar-se como teria sido pensado, em uma dada época, um ser (é a tarefa daquilo a que se chamava a arqueologia), e analisar (trabalho da genealogia, no sentido nietzschiano do termo) e descrever as diversas práticas sociais, científicas, éticas, punitivas, médicos etc., que tiveram como correlato o facto de o ser ter sido pensado assim. (VEYNE, 2009, p. 113).

Organizada pelo trabalho sobre o arquivo e interessada na reconstituição de toda uma rede de alianças, comunicações e pontos de apoio em torno da emergência histórica do teatro infantil, a pesquisa que originou este texto buscou sair do interior da discursividade própria do campo teatral em direção a algo exterior e geral, a fim de inventariar as relações de saber-poder que transitavam em seu interior. O movimento da pesquisa, a reboque das palavras do pensador francês, pretendeu “passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 157) que a engendra. Ou seja, tratou-se de “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (FOUCAULT, 2008, p. 158) das *artes de governo* que têm atravessado o teatro infantil brasileiro desde sua fundação. Daí o interesse em escavar os detalhes, não com o intuito de desvendar razões recônditas, mas de localizar onde e como os enunciados do teatro infantil foram, paulatinamente, instaurando regularidades e constituindo uma espécie de excesso discursivo autolegitimador.

Como um dos modos de explicar a existência desse “discurso estranho que aparenta reconstituir em forma de codificação o que era uma prática real e dar em termos de verdade o que parecia já assente no nível dos comportamentos” (FOUCAULT, 2016, p. 208), Foucault evoca a explicação pela *repetição representativa*, o que consiste no registro, na transcrição em forma de prescrição de um processo que era real. Irmanado a essa explicação, emerge o procedimento histórico, definido por Foucault como aquele em que a preocupação reside em como as pessoas se comportavam, como efetivamente praticavam seus afazeres,

quais foram seus comportamentos efetivos, tendo como primeiros elementos desse fio condutor “as representações mais ou menos teóricas, especulativas, programáticas da vida, e depois buscar, a partir desses textos e por uma série de comprovações obtidas de outro tipo de documentação, se alguma coisa correspondia efetivamente a elas” (FOUCAULT, 2016, p. 210).

Entretanto, ressalta Foucault, esse procedimento não seria legítimo quando se procurasse levar a análise em outra direção.

Se o discurso for tomado como instrumento documental para redescobrir o real de que ele fala ou ao qual se refere, então o procedimento historiador de que acabo de falar é totalmente aceitável. Mas, caso se interrogue o discurso em sua existência, não em sua função de documento, e sim em sua existência de monumento (no fato de ele existir, no fato de ter sido efetivamente pronunciado), caso se indague sobre o real do discurso, então não é possível limitar-se a afirmar que são as coisas que foram ditas que podem explicar o fato de terem sido efetivamente ditas. Precisamos parar nesse real do discurso, precisamos nos debater com ele, afastando o postulado [segundo o qual] a função do discurso é representar o real. O real não contém em si mesmo a razão de ser do discurso. (FOUCAULT, 2016, p. 210).

Segundo Foucault, o real que estaria em questão no discurso não poderia, por si só, explicar a existência do discurso que falaria dele. Uma atitude dessas implicaria uma *esquiva logicista*, ou seja, uma esquiva “que consiste em utilizar o critério de verificação como uma explicação de existência” (FOUCAULT, 2016, p. 211). Então, a postura metodológica obriga reconhecer o fato de que “ademais das coisas há discursos” (FOUCAULT, 2016, p. 212). Haveria um espanto epistêmico que, segundo Foucault, seria o seguinte: “afinal, por que ademais do real há o verdadeiro?” (FOUCAULT, 2016, p. 212).

Não estou querendo falar do verdadeiro entendido como o verdadeiro de uma proposição, e sim como o determinado jogo de verdadeiro e falso, um jogo de veridicção que vem somar-se ao real e que transmuda, que o transforma. (FOUCAULT, 2016, p. 213).

Foucault afirma que o embate entre verdadeiro e falso é polimorfo, uma vez que não há apenas um jogo veridictivo operando. Ainda que esses jogos tenham efeitos no real, seus efeitos não se devem ao fato de a verdade ser produzida por esses jogos de veridicção. O importante é a conexão que haveria entre os jogos de veridicção e o real, em cujo interior estariam inseridos e ao qual se refeririam. Dessa forma, o enfrentamento dos regimes de veridicção pode ser entendido como uma análise política da verdade, “na medida em que com isso

estaria em causa mostrar quais são os efeitos recíprocos da conexão que existe entre as práticas humanas e os regimes de veridicção que lhes são conexos” (FOUCAULT, 2016, p. 214). Como assegura Paul Veyne (2009, p. 45):

[...] eis o ponto fulcral: Foucault duvida de qualquer verdade demasiado geral e de todas as nossas grandes verdades intemporais, nada mais, nada menos. Tal como escreve no começo de Nascimento da Biopolítica, os universais não existem, só existem singularidades.

Inspirado pelo pensamento foucaultiano acerca da noção de genealogia, o crivo teórico-metodológico aqui empregado voltou-se aos jogos de veridicção relativos às práticas do teatro infantil brasileiro, tendo em vista a constituição da experiência de determinados sujeitos atrelada aos processos correntes em torno do verdadeiro/falso. Para tanto, partimos da hipótese de que os discursos reiterativos acerca do teatro infantil brasileiro, ou seja, as repetições incessantes na forma de um código já consentido, operariam em razão não apenas do governo da infância (RESENDE, 2015), mas, na mesma medida, de um governo pela infância – tomando-se governo como ponto de intersecção “entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” (FOUCAULT, 2004, p. 324).

Nessa perspectiva, a mirada deste estudo não se pretendeu como contracorrente à história já conhecida do teatro infantil brasileiro, mas como uma espécie de deslocamento daquilo que, nessa corrente, foi naturalizado e, portanto, tornado conhecido.

Estabelecem-se, assim, ramificações argumentativas operadas pelo exame das relações entre saber e poder imbricadas no fazer teatral infantil brasileiro; como essas relações constituem determinados modos de ser sujeito e, mais especificamente, de empreender a si mesmo, entendendo o empreendedorismo como instância de forja de ligação entre as formas pelas quais somos governados pelos outros e aquelas pelas quais deveríamos nos governar (ROSE, 2011).

Com tal objetivo, o presente estudo valeu-se de textos, sobretudo na forma de artigos, constantes da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), fundada em 1944, assim como do material discursivo oferecido pelo jornal carioca *Correio da Manhã*, o qual começou a circular no início do século XX. A RBEP reúne os debates relativos às práticas educativas que se desenrolaram ao longo do período que interessa a este estudo, abrangendo, inclusive, os discursos que se referem às associações entre teatro e educação operadas no interior dos

argumentos da Escola Nova. Por sua vez, a segunda fonte revela-se um amplo registro da vida citadina da então capital do País, terreno da experimentação inaugural das práticas do teatro-educação. Trata-se, portanto, de fontes distintas, porém complementares, uma vez que oferecem a chance de inventariar as relações recíprocas entre a vida cotidiana, o fazer teatral e o ambiente escolar ao longo do recorte temporal deste estudo.

Como será visto adiante, as notas, matérias e anúncios publicitários veiculados pelo jornal *Correio da Manhã* revelam imagens da infância construídas e ansiadas, bem como os interesses em voga no que tange à constituição dessa infância pela perspectiva relacional com a idade adulta. De modo atrelado a isso, do conteúdo da RBEP emergem as discussões, sobretudo no âmbito da educação, que evidenciam estratégias de fomento à formação integral das crianças do período e, conseqüentemente, da constituição de um estimado projeto de infância.

Valendo-se dos discursos em voga no período, a perspectiva de análise aqui posta organizou-se em torno de documentos exógenos à historiografia teatral conhecida, voltando-se a personagens outros e, no limite, estrangeiros aos fatos históricos tidos como fundadores da história do teatro infantil brasileiro.

O teatro e os problemas da criança

Um recuo cronológico anterior ao surgimento do teatro infantil (1948) – tido como inaugural pela historiografia do campo – revela que as imagens de infância ao longo do jornal *Correio da Manhã* no início do século XX organizavam-se segundo três grandes e interdependentes categorias: as páginas policiais de denúncia de violências sofridas pelas crianças; os anúncios de produtos e serviços voltados a elas; e as notas prescritivas para a sua proteção. Atentemos para a primeira.

Em 5 de agosto de 1908, à quarta página do jornal *Correio da Manhã*, havia uma notícia de que fora descoberto por médicos legistas de quem era o cadáver do beco da Batalha, no Rio de Janeiro: de uma criança recém-nascida de cor branca, sexo masculino, decapitada e esquartejada. A nota terminava detalhando as medidas e regiões dos cortes feitos no corpo infantil. A esta se somam, no mesmo período, diversas outras notas de mesmo teor. Abandono, queimaduras, atropelamentos, asfixias, estupros, espancamentos e

envenenamentos eram os motivos mais comuns de violência contra as crianças no início do século XX.

Segundo o jornal, o crime de infanticídio significava a ausência, na mulher homicida, do mais puro e profundamente santo dos sentimentos que lhe era dado ter: o amor materno (A POLÍCIA..., 3 mar. 1912, p. 4).

A grande maioria das publicações relacionadas ao infanticídio relatava casos de crianças recém-nascidas enterradas em quintais, abandonadas em matagais ou atiradas ao mar por suas mães. Quando questionadas pela polícia acerca dos motivos do suposto crime, as mães, em grande parte, defendiam-se alegando não se tratar de infanticídio, pois as crianças teriam nascido mortas. Assim, geralmente, crimes desse tipo eram acompanhados de dúvida. Tal fato colaborava para acalorados tribunais de júri. Por exemplo, indícios de crime foram produzidos pela criada Florentina Maria da Conceição, que, em uma mata em Copacabana, deu à luz uma criança, estrangulando-a em seguida. Entretanto, ao deixar o local do crime, Florentina foi vista ensanguentada por populares, que quiseram saber o que havia acontecido. Após confessar o crime, Florentina foi presa pela polícia, conforme consta da página 2 da edição de 8 de fevereiro de 1904 do Jornal.

Havia as mais diversas justificativas para a crescente prática do infanticídio. A edição de 15 de agosto de 1907, página primeira, trouxe a notícia de que, na França, um estudo decorrente da análise dos crimes passionais e dos adultérios após a aprovação da Lei do Divórcio constatou que, entre 1881 e 1886, seis anos antes da promulgação do divórcio no país, houve 897 crimes de infanticídio, sendo que, de 1887 a 1895, oito anos após a lei, esse número subiu para 1588. A nota terminava por associar o divórcio à categoria de sacramento do adultério.

Entretanto, contrariando as estatísticas francesas, veio a público o Dr. Castro Barreto, um dos médicos responsáveis pela campanha de eugenia no Brasil, apresentar o seu parecer favorável ao divórcio. Segundo Barreto (O DIVÓRCIO..., 5 nov. 1926, p. 1), a Lei do Divórcio fazia-se necessária para a superação de consequências deploráveis para a sociedade, oriundas da obrigação de uma vida em comum quando ela não era mais desejável. O médico também fazia um apelo para que a comissão de elaboração da referida lei tivesse médicos entre seus membros, atentos aos aspectos higiênicos e eugênicos em jogo.

Como modo de esconder o fruto de um amor clandestino, o infanticídio também era corriqueiro, estatística que adensava o argumento favorável do Dr. Castro Barreto pela Lei do Divórcio. Relatava o jornal, na edição de 21 de agosto de 1930, quinta página, que a enfermeira suíça, Alice Wyss, viúva, tornou-se amante do germânico Armin Kohlen, empregado da casa em que ela trabalhava como dama de companhia. Querendo ocultar o fruto desse amor clandestino, resolveu ela, de combinação com o amante, contratar os serviços de Eugênia, também enfermeira suíça, que deveria fazer sumir a criança. Nascida, esta foi estrangulada, envolta em folhas de jornal alemão e lançada ao mar por Eugênia.

O infanticídio foi tema, ainda, do então novo Código Penal Brasileiro, Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. A polêmica em curso, apresentada por Lemos (1942), dizia respeito ao fato de ser crime, ou não, a interrupção da gravidez, ou seja, o aborto provocado. Versava a lei que seria permitido o aborto provocado somente em caso de a gravidez colocar em risco a vida da mãe. Em outros casos, como um fato indesejado ou o resultado de violência sexual, a gestação seria levada a cabo.

Outras polêmicas também foram levantadas. Prescrevia o Código Penal, no seu artigo 123: “Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após: pena – detenção de dois a seis anos”. Diferente era a disposição do artigo 298 do Código Penal anterior, de 1890: “matar recém-nascido, infante nos sete primeiros dias do seu nascimento, quer empregando meios diretos e ativos, quer recusando à vítima aos cuidados necessários à manutenção da vida e a impedir sua morte: pena – de prisão celular por seis a vinte e quatro anos”. A primeira diferença era a de que, pela lei antiga, o reconhecimento do infanticídio independia da pessoa que o praticasse; já pela lei vigente no período só se consideraria infanticídio, sob o ponto de vista penal, a morte do próprio filho durante o parto, ou logo depois. A segunda diferença dizia respeito ao fato de que a lei de 1890 fixava um período de dias em que seria considerado o infanticídio; já a lei de 1940 não estabelecia um período preciso. Surgiam, portanto, diversas questões, conforme elenca Picanço (1943). Examinado o cadáver da vítima dias após a ocorrência do fato, como poderiam os peritos responder se a morte teria acontecido durante o parto, ou logo depois dele? O que dizer da influência exercida pelo estado puerperal na prática do crime? Como medir o grau de responsabilidade da mãe?

Com o passar dos anos e, conseqüentemente, o surgimento de novas abordagens sobre a infância, os assuntos se diversificaram no jornal investigado, e a gama de páginas ampliou-se, dedicando-se, enfaticamente, à circulação de produtos e prescrições acerca dos cuidados para com a criança. Quiçá, assim, os adultos se tornassem conscientes de que uma criança preservada seria a garantia de existência “de mais um soldado, de mais um pae de família, de mais um brasileiro a contribuir para o progresso da pátria” (O CONGRESSO..., 20 set. 1922, p. 2-3).

Entre os anúncios de serviços diversos relativos à infância, podiam-se encontrar os que solicitavam pessoas para cuidar de crianças. Por exemplo: “Precisa-se de uma menina de 12 a 14 anos, para fazer companhia a uma criança de 8 mezes á rua S. José n. 13” (CORREIO DA MANHÃ, 20 jan. 1903, p. 8). Somavam-se anúncios de amas de leite que ofereciam seus serviços.

No rol dos produtos oferecidos às crianças, encontravam-se cavalos, móveis, gorros, sapatos, roupas e remédios, tais como: óleo de fígado de bacalhau, contra má-formação dos ossos; *Neurosina de Orlando Rangel*, contra o raquitismo; *Emulsão de Scott*, contra a anemia; *Água Sulfatada*, para curar as doenças dos olhos; *vermífugo Emil*, para lombrigas; *Elexir 914*, para sífilis; *Feculose*, para que se tivesse uma criança *forte, corada e gorda*; *Xarope São João*, contra tosse; *Castoria*, para prisão de ventre infantil; *Dryco*, leite em pó vitaminado; *Vick Vaporub*, para tosse; *Pastilhas Bonoleo*, polivitamínico para os pequenos crescerem *bellos e rápido*; e também, o teatro infantil:

E aqueles que com ceticismo duvidarem do poder de penetração de um teatro inspirado na poesia e pureza junto as crianças, que então compareçam uma tarde de sábado e domingo, ao Patronato da Gávea, para ver como se domam pequenos demônios com a história do fantasma que tinha medo de gente... (A FORMAÇÃO..., 2 nov. 1955, p. 13).

A publicidade de tais produtos, denotando certo tipo de cuidado à infância, geralmente estava inserida de forma discreta em textos prescritivos, pautados em dados e pesquisas científicas sobre as boas maneiras de se cuidar da criança.

Os temas da higiene e da alimentação infantil despontam largamente a partir dos anos 1920, configurando-se como receituário do que seria uma amamentação ideal, por meio da quantidade de leite a ser ministrada de acordo com a idade do bebê, bem como da melhor maneira de isso ser feito, tendo em vista evitar a mortalidade infantil (GUSMÃO, 1922).

Não raro, as edições do jornal publicadas no período alertavam para a importância da atenção ao leite que alimentaria a criança, uma vez que, quando adulterado, poderia ser venenoso. Assim aconteceu, por exemplo, em Niterói, quando em 1923 foi feita uma denúncia pelo jornal *Correio da Manhã* (A MORTALIDADE..., 30 mar. 1923, p. 4) de que os índices de mortalidade infantil na cidade estavam chegando a patamares exorbitantes e que a principal suspeita de causa para isso seria a adulteração do leite.

Nessa corrente, a puericultura começava a ocupar espaço nas publicações. Floriano de Lemos (1942, p. 38) definiu o termo como “a ciência e arte de criar e educar a criança, atendendo ao melhoramento do indivíduo e à conservação da espécie”. Uma dessas publicações (INAUGUROU-SE..., 18 jun. 1922, p. 5) informava sobre a inauguração de um curso de puericultura pelo prof. Fernandes Figueira, sob os auspícios do Departamento de Saúde Pública.

Em 1922, aconteceu no Rio de Janeiro o *Congresso da Criança*, concomitante ao *Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*. Estiveram presentes autoridades de diversos países da América, tais como Argentina, Chile, Uruguai e Estados Unidos. O evento dividiu-se em seções temáticas. Entre elas, algumas mereceram destaque: por exemplo, a seção de higiene, na qual os temas mais discutidos foram a natalidade e a mortalidade infantil. O ensino obrigatório da puericultura para as garotas dos cursos elementares também esteve em pauta. Entre as *normas pedagógicas* apresentadas no Congresso e aprovadas em voto plenário, estavam aquelas propostas pelo professor argentino José Caldenaro. Eram elas: “estimular o optimismo da infancia, desenvolver dynamicamente o pensamento, cultivar os sentimentos estheticos, dar aptidões praticas para a vida” (O CONGRESSO..., 20 set. 1922, p. 2-3). O tema da eugenia estava presente na sessão que discutiu legislação e jurisprudência.

Não somente o estudo de leis destinadas a proteger a criança, garantindo-lhe o futuro e o bem estar, provocou a atenção dos senhores congressistas como também merecem especiaes cuidados o problema Eugenico propriamente dito. Não basta que a nação cuide com carinho do seu filho desde o nascimento até que se torne um cidadão. Necessário é que este filho nasça forte, sadio, livre de todos os malefícios da herança. (O CONGRESSO..., 20 set. 1922, p. 2-3).

Acompanhou o referido movimento a criação, no *Correio da Manhã*, de colunas especializadas em cuidados infantis. Em comum, elas guardavam o

propósito de emanarem forte teor prescritivo, além de terem seus conteúdos capitaneados por médicos. Não raro, suas manchetes classificavam a infância como problema: *o problema da saúde da criança, o problema da criança delinquente*, entre outros. Podemos citar como exemplo:

- *Consultório da criança*, de autoria do Dr. Álvaro Caldeira e integrante do caderno *Assunto de mulher*;

- *Ensinamentos às mães*, sob a batuta do Dr. Wittrock, coluna do caderno *Correio Feminino*, cujo interesse era o de

[...] dar às excellentissimas leitoras algumas noções sobre as principaes molestias infecciosas da criança, mostrando-lhes como em cada caso se dá o contágio apontando as principaes manifestações das mesmas, para que mais facilmente possam ser reconhecidos dos doentes, deles fugir em tempo e avaliar a gravidade dos symptomas. (WITTROCK, 1933, p. 28).

- *Pela saúde e educação da criança*, coluna sob responsabilidade do Dr. Ladeira Marques, não veiculada em nenhum caderno específico, de abordagem aproximativa entre os temas relacionados à saúde e à educação da criança. A coluna trazia uma seção de *Conselhos e Regimens*;

- *Crônica científica*, coluna organizada pelo médico e jornalista carioca Floriano de Lemos. A partir de temas do cotidiano – entre eles, a infância –, a coluna debatia questões sociais, econômicas, de saúde, de comportamento e de qualidade de vida;

- *Aimée Thomson Ramalho*, assistente social que emprestou seu nome à coluna na qual discorreu sobre cuidados diversos com a criança, descrevendo seus modos de ser e de estar;

- *Dr. Eduardo Morgado*, coluna que surgiu em 1948 e que tinha como ênfase os temas relacionados aos cuidados necessários ao desenvolvimento e à higiene da criança.

Entre os assuntos tratados nessas colunas, destacam-se: alimentação infantil e aleitamento materno, incluindo guias detalhados de como proceder para sua boa prática, ressaltando seus benefícios, causas de impedimento, desmame, perigos e cuidados, bem como que o bebê deveria, somente em último caso, servir-se de uma ama de leite, desde que esta apresentasse boas condições de saúde; banhos de mar e de sol, incluindo indicações explicativas sobre benefícios e malefícios de tais práticas para as crianças, apontando as doenças

que poderiam ser combatidas ou desencadeadas por elas (difteria, resfriados, sífilis e infecções diversas); aspectos comportamentais e psicológicos da criança (por exemplo, uso da chupeta; como acalmá-la; a dose certa e os tipos de cuidado; atenção e estímulos em cada fase do desenvolvimento; necessidade do convívio da criança em meio infantil); anatomia, fisiologia e características da saúde dos bebês e da criança; roupas ideais para a primeira infância; dentição; recém-nascidos e cuidados específicos; constipação; medicina pediátrica preventiva; jardim da infância, geralmente a partir de um ponto de vista favorável, uma vez que esse local contribuiria para a formação de uma criança *dócil, social, obediente e educada*, ou seja, de *espírito bem formado e corpo forte*; abuso de medicamentos e dependência infantil; higiene alimentar nos colégios; vacinação infantil; festas de aniversário, entendidas como um aglomerado de elementos nocivos conjugados para prejudicar a saúde da criança; infância e mazelas sociais, tema cuja ênfase recaía sobre a miséria como sombra a acompanhar a Humanidade e a necessidade de fazer viver seres pequenos que *procuram a vida, e não raro encontram a doença e a morte*; educação e higiene mental da criança, cuja tese defendida era a da escola como responsável por evitar na criança os transtornos de caráter e comportamento, traduzidos por *turbulência, agressividade, desobediência, tendência aos furtos e mentiras, autoritarismo* etc.; higiene no ambiente da criança; preservação dos menores, destacando que as crianças *são abandonadas pelos pais, ficando o ônus da sua criação e educação atirado aos ombros de mães pobres ou infelizes*; e, por fim, o tema transversal da mortalidade infantil, fortemente enfatizado no período, o qual contava com a alarmante cifra nacional de uma criança morta para cada três nascidas.

De acordo com a tese de Floriano de Lemos, ainda que muitos esforços no âmbito da saúde, do saneamento básico e da assistência social tivessem sido empreendidos com vistas a fazer viver a infância, em nada haveria se modificado – ainda nos anos 1940 – o panorama do recém-nascido e da criança que ainda não havia completado 2 anos de idade.

Continua a haver, nas capitais, nas cidades mais adiantadas, o mesmo morticínio de 30, de 40 anos atrás. O caso não é da esfera da administração pública, é da administração particular de cada um. A criança só tem um interesse real: é que não lhe falte mãe. Mãe podemos traduzir assim: leite de peito, carinho maternal, assistência permanente nos primeiros 24 meses de existência. E muito sacrifício, muito espírito de renúncia, muita abnegação por parte de quem cria um inocente. (LEMOS, 1941, p. 32).

Lemos, portanto, transferia do âmbito público para o privado a responsabilidade do cuidado infantil, incrementando estratégias difusas de autocontrole, de *administração particular* da conduta por meio do trabalho de si sobre si mesmo. Mais eficaz do que o Estado assumir sua responsabilidade sobre a criança, propondo e executando mecanismos práticos para sua proteção, seria o imperativo de que os indivíduos, educados sobretudo pelo Estado, fossem conscientes e se sentissem responsáveis pelas más consequências da não aplicação de tais mecanismos, incorporando às suas ações particulares cotidianas atitudes de proteção e de cuidado infantis. Assim, a partir do trabalho sobre o indivíduo, principalmente dele por ele mesmo, alcançar-se-iam os objetivos no nível da população.

Complementando sua tese, Lemos, em algumas edições posteriores, retomaria o tema, associando-o ao outro lado da mesma moeda: ao mesmo tempo em que a mortalidade infantil alcançava índices alarmantes, caía em grandes proporções o índice de natalidade em solo nacional. Segundo ele, tratava-se de um problema relativo aos direitos da criança.

Ora, isso não está certo. A infância tem uma série de direitos, por todos reconhecidos, e aos quais a sociedade presta muita atenção: o da alfabetização, o da instrução profissional, o da proteção jurídica da virgindade, o de amparo social, etc. Mas – convém repetir – o primeiro de todos os direitos das crianças, sejam elas quais forem, é, sem dúvida alguma, o direito à vida, o direito de viver, o direito de existir. (LEMOS, 1941, p. 32).

Como já defendido anteriormente, a maior arma contra a mortalidade infantil seria o cuidado da mãe para com seus filhos. Entre essas iniciativas, reitera Lemos (1941, p. 32), estaria o aleitamento materno: “uma força especial no fundo do coração de todas as mães, espécie de vitamina do espírito, com a qual o alimento da criancinha se torna melhor. Essa força confunde-se com o amor”.

A maternidade permanecia como a instância sobre a qual se devia investir, tendo em vista a preservação da infância. Se antes a preocupação era relativa ao infanticídio, culminando na criminalização da mãe não desejosa da gravidez, agora a preocupação assentava-se sobre a mortalidade infantil e seu combate, via aleitamento materno e amor de mãe, culminando na culpabilização da mãe irresponsável, insensível e/ou deseducada para a sobrevivência da prole. Havia, no entanto, quem dissesse que os problemas da infância já teriam passado a ser

problemas de interesse geral, fazendo com que vivêssemos “numa época da puericracia” (DORIA, 1945, p. 10).

Para o deputado Aluizio Alves, o Brasil incorria em três erros no que tange à assistência à maternidade, à infância e à adolescência, os quais expressavam a inutilidade de todas as políticas empreendidas até então: “a multiplicidade de órgãos paralelos interessados nessas questões, a inoperância da legislação existente no período e a desarticulação das obras criadas” (A.R, 1947, p. 3). Uma infância indomada, ingovernável parecia surgir em resposta às diversas ações de superação dos *problemas da criança*. Quanto mais governo da infância, maior a sua ingovernabilidade, portanto. Sobre isso, pronunciou-se o então presidente da República General Eurico Gaspar Dutra: “o problema da criança continua a desafiar a capacidade de nossos governantes e o sentido de responsabilidade das elites brasileiras” (INAUGURADA..., 9 dez. 1947, p. 2).

Da infância e desajuste, tanto no âmbito da esfera psíquica quanto no da moral e da conduta social, trata um artigo publicado no volume 10 da RBEP, de 1947. O referido artigo traz uma reflexão do professor Maurício de Medeiros proferida por ocasião da última aula de um curso de extensão oferecido pela Universidade do Brasil, cujo tema eram os *desajustamentos infantis*. Entre as afirmações relativas à formação biológica e psíquica dos indivíduos, Medeiros afirma: o organismo seria um todo que funcionaria sinergicamente; haveria uma íntima relação entre as condições somáticas e o desenvolvimento mental do indivíduo; a ação do meio seria, por vezes, de um valor tão grande, senão maior, que a do fator hereditário; no desenvolvimento mental e da linguagem na criança a invenção sucederia sempre a imitação. Conclui expondo que o desajustamento seria “uma incapacidade de adaptação das formas de reação, ou das normas de conduta, estabelecidas pelo meio social” (MEDEIROS, 1947, p. 401).

De acordo com Medeiros, seriam estes os principais desajustamentos infantis: sintomas físicos, delinquência, inadaptabilidade, deficiências especiais, atitudes negativas, reações de conduta e sintomas sexuais. E os principais fatores geradores desses desajustamentos estariam relacionados a: inteligência (baixa ou alta), doenças infantis, disciplina no lar (severa, inconsistente ou frouxa), atitude dos pais, paternidade, filiação, doença dos pais, hábito de bebidas dos pais, adultério dos pais, complicações policiais ou judiciárias na vida dos pais e situação econômica destes. Dessa forma, a escola teria um papel fundamental mediante seus alunos *desajustados*.

Não raro o tema do desajustamento era associado ao tema da delinquência infantil.

Na maioria dos casos, todo crime envolve uma seria responsabilidade do meio social em que é praticado, isto é, suas causas não se encontram somente no indivíduo criminoso, mas também nas condições de educação e de existência, na influência de muitos factores sociais e economicos. É si isto é a expressão da verdade quando se estuda a delinquencia dos adultos, é muito mais evidente quando se encara a criminalidade juvenil. (MORAES, 1907, p. 4).

Em nome da superação de iniquidades sociais, o texto do Jornal denunciava que tudo o que se tinha feito até então no sentido da moralização e da repressão da infância abandonada não passava de paliativo e de arremedo de instituições mal compreendidas. O artigo, do jurista e historiador Evaristo de Moraes, considerava absurdo o fato de menores de 12 a 17 anos serem recolhidos à Casa de Detenção quando processados, não havendo meios até então de segregá-los dos outros grandes criminosos da casa. Substituíam-se, assim, a corrupção provável das ruas por aquela *certíssima* da cadeia.

Para Moraes, tal procedimento era resultado de um regime que sancionava a dissolução da família pela falta do amor e do respeito. Seria o produto de uma época de crise econômica, na qual os menores delinquentes, acusados de vadiagem, teriam sido atirados na rua pelo abandono familiar e pela falta de amparo social. Restaria ao jovem abandonado ser recolhido pela polícia, preso, fotografado, medido e processado como vagabundo.

Portanto, as medidas emergentes no período indicadas contra a delinquência das populações jovens seriam de duas naturezas: de caráter preventivo e, de outra parte, de medidas de repressão propriamente ditas, por meio da execução de tribunais especiais, juntas de tutelas e assistência, mantidas sob o patrocínio de homens notáveis, como filantropos, pedagogos, médicos e damas de caridade.

O *problema da criança* seria, inicialmente, um problema da família, da polícia e da justiça, bem como, em seguida, da educação e, por fim, do teatro.

As práticas teatrais, por sua vez, contribuiriam com essas medidas interessadas em reajustar o menor delinquente, o qual, segundo a Dra. Martha Silva Gomes, encontraria no projeto da Escola Nova a sua salvação. Gomes (1931, p. 3) assim define o menor delinquente: “idiota, cretino, imbecil ou débil mental, retardado ou predisposto apenas”. Precoce em sua capacidade criminosa, ele

delinquiria por conta de uma degeneração da *libide* e pelo despertar do *animal primitivo*, em razão da ação do cruzamento dos *genotypos* de onde resultou. A doutora ressalta o fato de a Escola Nova estar articulada à psicanálise: “a própria escola activa, pela sua enorme projecção sobre a alma da criança é uma therapeutica racional que já deve ter curado e re-adaptado grande quantidade de menores, cujas condições de psychismo o permittiam” (GOMES, 1931, p. 3). Tornar-se-ia recorrente a justificativa de que a Escola Nova deveria educar os jovens, preparando-os para que não se tornassem desajustados mais tarde (JEAN, 1949).

Um exemplo do teatro como ferramenta de destaque da Escola Nova com vistas ao ajustamento da criança é encontrado na edição de março-abril de 1947 da RBEP, a qual apresenta um artigo de autoria de Carmen Pereira Alonso intitulado *A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança*. Segundo a pesquisadora, a dramatização poderia ser considerada um valioso instrumento educativo. Uma vez que professores e alunos passariam pouco tempo diário em contato, a tarefa de resolver os embaraços das crianças, tais como excesso de agressividade, atitudes negativas e deslizes de condutas, tornar-se-ia quase impossível para o professor.

Realmente, a dramatização não é, nem deve ser, um mero processo auxiliar às aulas de linguagem, um meio de dar-lhe uma expressão ou simplesmente um assunto. Essa é, apenas, uma faceta do problema e deverá surgir como decorrência inevitável do uso da dramatização em seu verdadeiro sentido e como o seu lídimo propósito — isto é, o ajustamento social da criança, através da solução de seus conflitos emocionais mais íntimos. (ALONSO, 1947, p. 293).

As dramatizações, de acordo com a hipótese de Alonso, seriam um dos processos que permitiriam, com maior sucesso, a influência terapêutica da ação do professor, uma vez que fariam vir à tona os distúrbios emocionais íntimos da criança, os quais interferiam em sua correta conduta. Alonso ressalta que todos os elementos estruturantes da dramatização deveriam provir da criança. Caberia ao professor ser um atento observador, não deixando escapar nenhum indício verbal fornecido pelo aluno, no sentido de apurar e diagnosticar quais os percalços enfrentados pela criança.

O teatro infantil, atrelado aos preceitos de uma nova educabilidade, despertou a atenção de diferentes esferas da sociedade (a escola, o poder judiciário, o poder legislativo e a medicina) para as possibilidades de ajustamento

corretivo da criança, fosse no âmbito da esfera psíquica, fosse no da moral e da conduta social.

Atingindo tanto a criança que fazia teatro no meio escolar quanto a que assistia ao teatro no circuito de arte, o ensejo de que essas práticas atuassem como redenção do sujeito infantil moralmente desajustado desencadeou a implementação de políticas públicas de incentivo ao teatro infantil, direcionando-se sobretudo às regiões periféricas, de maior vulnerabilidade social e, por isso, carentes de maior controle por parte do Estado. Como exemplo, pode-se citar a primeira ação decorrente da implantação da Comissão de Teatro Infantil do Serviço Nacional de Teatro, em 1952 (ESPETÁCULOS INFANTIS..., 1º nov. 1952, p. 11). Tal projeto previa apresentações gratuitas do espetáculo *O segredo da bruxa*, de autoria de Gastão Nogueira, a crianças de orfanatos, escolas públicas e patronatos. A peça foi selecionada pelo fato de ser reputada como altamente educativa, além de apresentar as características exigidas pela psicologia da criança. Desta feita, o teatro infantil assumiria sua vocação contra a mendicância e a vadiagem infantis, condições que acometiam principalmente as crianças mais pobres.

O teatro infantil como forja formativa da experiência adulta

Pelo exposto, traçam-se os alicerces de uma pedagogia do bem-estar infantil, a qual se dirigiu de forma enfática às mães (as grandes vilãs, caso não fossem educadas), sedimentando o projeto de uma infância saudável, receptáculo de investimentos que, em longo prazo, garantiriam êxito econômico, força de trabalho, desenvolvimento e perpetuação de determinados discursos tidos como progressistas.

José Alves, aluno do Seminário de Arte Dramática, enviou à redação do *Correio da Manhã* mensagem na qual expressava sua expectativa de que a Associação Brasileira de Críticos Teatrais conferisse a Lúcia Benedetti o prêmio de melhor autor do ano de 1948 pela escrita da dramaturgia de *O casaco encantado*:

Tenho para mim uma idéia que o “Casaco Encantado”, peça para crianças, encenada pelos “Artistas Unidos”, deveria de sêr pelo Departamento Nacional da Criança. Evidentemente, não tenho a mínima intenção de fazer com o reparo apologia do teatro dirigido ou de propaganda oficial. O que eu quero dizer é justamente o contrário: apresentando “O Casaco Encantado” o DNC, proporcionaria nos seus pediatras mais delirantemente freudianos, o mais completo tratado de psicologia infantil que

nunca folhearam; aos seus técnicos em educação sem filosofia da educação, a mais norteadora metodologia da Escola Nova; e até as suas enfermeiras, incomparáveis na sinistra arte de propinar vitaminas mas incapazes de saber contar uma história aos doentinhos, tomariam, por sua vez, mesinha que é verdadeiro porrete para curar imaginações chochas. (ALVES, 1949, p. 27).

Nota-se que as sugestões apontadas por Alves acerca de *O casaco encantado* indicam a utilidade desse espetáculo como matriz de orientação para o adulto (pediatras, educadores, enfermeiros) no que concerne aos cuidados da criança. A opinião do leitor revela que o teatro infantil como disciplina prática ajustava-se perfeitamente à efetivação do ideário escolanovista (GOMES; AQUINO, 2019), interessado não apenas na educação da criança em idade escolar, mas também na educabilidade dos adultos no que tange ao cuidado infantil e à constituição do imaginário salvacionista a ele concernente, em prol dos grandes objetivos de melhoramento dos indivíduos e da própria espécie.

Dessa maneira, pode-se notar que as práticas do teatro infantil associadas às práticas educativas resultaram em um campo operacional potencial, de fomento à maquinaria veridictivo-subjetivadora de então, revelando duas facetas de um mesmo processo de educabilidade imbricado na infância: primeiro, o teatro como ferramenta para o aprimoramento geral da criança, já que a finalidade do teatro infantil seria a de “despertar a sensibilidade infantil para o belo, o harmonioso, inculcando o bom gosto às crianças, e, por que não dizer, aprimoramento geral” (GOMES, 1967, p. 3); segundo, o teatro não apenas como máquina veridictivo-subjetivadora dedicada ao estrato societário infantil, mas também imbuído, em alguma medida, de condições propícias para um tipo de forja formativa da própria experiência adulta. Daí sua dupla vocação – em termos genealógicos – atrelada a mecanismos de governamento populacional que tanto operam no interior da própria infância, quanto dela se valem como meio fático para alvejar o adulto.

Essa segunda faceta, mais ambígua em sua identificação, é caracterizada por uma pletera incontestável de comandos de conduta direcionados ao adulto, e não apenas à criança, justificados pela superação dos *problemas da criança* ou, no limite, da *criança como problema*. Trata-se da constituição da infância via construções e convenções sociais relativas à criança, mas também interessadas na relação do ente adulto consigo próprio. Tal espécie de processo de veridictivo-subjetivação é pautada na defesa da educação do adulto para o ato convival com a criança. Desta feita, é certo que o teatro infantil se organizou historicamente de

modo articulado ao rol dessas práticas, reificando, em seus primórdios, uma espécie de impeditivo moral à prática do infanticídio e dos maus-tratos aos pequenos, ou seja, como força motriz da produção de uma infância protegida e saudável.

Com efeito, fazendo as vezes de maquinaria de governo pela infância, o teatro infantil operou como prática correcional e/ou preventiva ante o adulto virtualmente criminoso e irresponsável, objetivando, em última instância, efeitos análogos aos das práticas médicas e jurídicas claramente associadas à seara do livre-arbítrio, da emancipação e, sobretudo, do controle. Nesse contexto, a figura feminina teve grande destaque. Sob a égide da pressão para que se tornasse mãe, a mulher era vista como uma espécie de peça-chave do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, da própria nação. Primeiramente, a mãe seria criminalizada pelo projeto de não levar a cabo uma gravidez indesejada, incorrendo em crime de infanticídio. Em seguida, seria culpabilizada por uma amamentação negada e/ou insuficiente, adensando as crescentes cifras da mortalidade infantil. Portanto, aquelas que, de algum modo, se opusessem ao objetivo magno da maternidade seriam tomadas como infratoras da ordem nacionalista, patriótica, social e religiosa.

O que o arquivo sobre o qual este estudo se debruçou revela é que outrora a pedagogia do bem-estar infantil difundia mecanismos de ajuste da criança pelo empenho ofertado pelo adulto no que tange ao aprimoramento e à regulação das qualidades da criança, em ato, ao longo de sua passagem da imaturidade à maturidade. E as práticas teatrais, fossem elas educativas e/ou artísticas, foram legitimadas como ferramenta eficiente a tal pretensão.

No momento presente, as atualizações dessa *pedagogia cidadã* aliada ao teatro infantil anunciam o projeto de uma espécie de indivíduo transumano, trazendo à baila discussões interessadas em poupar esforços adultos via manipulação do ser ainda *in vitro*. O aprimoramento das capacidades físicas, intelectuais e emocionais dos seres humanos seria garantido desde o desenvolvimento do embrião, franqueando o sucesso de uma vida livre dos malefícios da herança e de qualquer tipo de sofrimento.

Nesse contexto, qual funcionalidade restaria às práticas teatrais? Elas teriam de lidar com um indivíduo aprimorado e livre de sofrimentos, consciente de que *o humano não lhe satisfaz*. Na mesma medida, as práticas educativas,

espraiadas de forma incontestemente pelo tecido social, teriam de se haver com essa espécie de sujeito inatingível.

Ora, a figura da criança em cena nos primórdios do século XX anunciava o início de um amplo processo rumo a uma infância livre, autônoma e empreendedora de si. A retomada do espaço da cena pela criança, como se vê no espetáculo *Peça para adultos feita por crianças*, anuncia o apogeu desse projeto de cunho desenvolvimentista, já que, como se lê no programa do espetáculo: “a alegria e a espontaneidade do texto e dos pequenos, mas grandes atores, produzem em nós o desejo de um devir criança, no qual o fluxo da vida passe a ser norteado pela leveza e pela potência do desejo de existir” (PROGRAMA, *Peça para adultos feita por crianças*, 2018, n/p.). A este, outros espetáculos, principalmente internacionais, podem somar-se no tocante à presença da criança em cena: *Airport Kids* (2008), de Rimini Protokoll; *Sobre o conceito de rosto no filho de Deus* (2010), de Romeo Catellucci; *Cinco peças fáceis* (2016), de Milo Rau; *Paisagens para não colorir* (2018), a cargo do Teatro La Re-Sentida, entre outros.

No caso de *Peça para adultos feita por crianças*, o adulto, animado em seu devir criança, assiste à criança animada em seu devir adulto, ambos pautados pelo sonho antropológico de um cidadão criativo, não apartado do mundo, capaz de viver e de produzir em sociedade, enfim, preparado para o usufruto do mundo cultural. Há nisso, como se pode observar, resquícios do projeto de mundo escolanovista.

Têm-se aí, portanto, a criança como meio e o adulto como fim dessa espécie de *governo dos homens pela manifestação da verdade na forma de subjetividade*, conforme anunciado por Foucault (2014), em que o sujeito infantil é tomado como agente onipotente, apelo sem o qual a verdade não viria à luz.

Se antes, conforme dito, o teatro infantil operou como prática correcional e/ou preventiva perante o adulto potencialmente criminoso e irresponsável, pode-se aventar que atualmente as práticas teatrais interessadas na exploração da imagem infantil, como forja formativa da experiência adulta, têm incrementado a concepção de um superindivíduo, o qual teria como matriz primeira a criança emancipada, independente, capaz de se autogerir por meio de suas próprias escolhas. Tal projeto de infância, no qual o ente infantil se apresentaria apropriado da capacidade de se autoconscientizar, além de conscientizar terceiros acerca das mazelas de si e do mundo, regurgita a imagem

controversa de uma criança madura o suficiente para administrar e controlar as dores e frustrações daí decorrentes.

Se antes adultos e crianças eram educados pelas cenas que remetiam à infância por meio de temas e referências via a presença do corpo adulto em alusão ao corpo infantil, hoje os mais velhos, por meio de grande apelo à sua percepção, são educados pela presença física dos mais novos, doravante hiperestimulados em suas capacidades expressivas, cognitivas e produtivas. Sem dúvida, é esse o discurso sobre a criança que se vê em cena ao longo dos espetáculos aqui revisitados.

O teatro feito por crianças para adultos encontraria sua pertinência alimentando o imaginário do adulto no que tange à criança-protótipo, desejo imediato dos pais e professores. Tal modelo pressagiaria um futuro próximo no qual certas características, publicizadas pela cena teatral, proporcionariam ao adulto educado a materialização do sonho antropológico de uma infância saudável e, sobretudo, apta a reconstruir o mundo material e simbólico.

Em dado momento, a criança que se sente só, na *Peça para adultos feita por crianças*, deseja a Hamlet um grupo de teatro como o seu, pois ali as pessoas percebem-se *livres de verdade*, segundo o que ali se proclama. Ou seja, essa criança se diz livre, ainda que atuante no estreito perímetro de verdades dadas como naturais e indubitáveis, para as quais, inclusive, as práticas teatrais contribuem decisivamente, incrementando tecnologias reguladoras que facultam ao sujeito ser governado de modo remoto (ROSE, 2011). Constituídas a partir de alianças de discursos oriundos dos mais diversos domínios, tais verdades culminam em uma ampla “plethora de comandos de teor autogestionário” (AQUINO, 2011, p. 202).

Seria exatamente esse o paradoxo alertado por Foucault no que concerne aos jogos entre liberdade, subjetivação e veridicção: quanto maior a regulação que recai sobre o sujeito, nutrindo seus desejos e suas concepções de mundo, maior também sua sensação de liberdade, já que a administração desses comandos aos quais se sujeita é autorregulada por ele próprio (GOMES, 2019a). Em ato, tal premissa parece explícita nas crianças *performers* à plateia de adultos da *Peça para adultos feita por crianças* como releitura contemporânea das práticas de governo que se valem de tal protótipo infantil.

Permanece *sub judice*, portanto, assim como nos primórdios da constituição do teatro infantil, a alegação tão grandiloquente quanto controversa

de que os sujeitos implicados nas práticas teatrais – vislumbradas como uma espécie de autoridade cognitiva e cultural – se tornariam capazes de alcançar irrestritos protagonismo, emancipação e afins. Se alguma espécie de contribuição poderia ser dada pelas práticas teatrais ao sujeito delas praticante, ela seria da ordem da reflexão sobre o aprisionamento que vai a par da liberdade regulada que ele parece tanto arrogar para si, já que o governo aí em curso operaria por meio das escolhas livre e voluntariamente operadas de si por si, rumo à questionável busca por felicidade, autoestima e autorrealização (ROSE, 2011).

Fontes

A CRUZADA EM PROL DA ESCOLA NOVA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 10384, p. 11, 11 nov. 1928.

A FORMAÇÃO DE UMA PLATEIA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 19205, 1º Caderno, p. 13, 2 nov. 1955.

A MORTALIDADE INFANTIL, EM NICTHEROY, ESTÁ TOMANDO PROPORÇÕES ASSUSTADORAS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 8786, p. 4, 30 mar. 1923.

A POLÍCIA ENVIA MÃE E FILHO PARA A MATERNIDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 3880, p. 4, 3 mar. 1912.

ALONSO, C. P. A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 27, p. 293-295, mar./abr. 1947.

ALVES, B. J. Ganhará “O Casaco Encantado” o prêmio de 1948? **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 17132, p. 27, 23 jan. 1949.

A.R. Cabra-cega com as crianças. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 16278, p. 3, 26 nov. 1947.

BRASIL. Decreto Lei 2.848. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 23911, 31 dez. 1940.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, ed. 589, p. 8, 20 jan. 1903.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, ed. 1432, p. 3, 12 jun. 1905.

CRIME HORROROSO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 2578, p. 4, 5 ago. 1908.

DORIA, A. A explosão do trabalho de menores. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 15658, p. 10, 16 nov. 1945.

ESPETÁCULOS INFANTIS DO S.N.T. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 18287, 1º Caderno, p. 11, 1º nov. 1952.

GOMES, A. C. M. Teatro infantil: uma arte séria. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 22892, Caderno Feminino, p. 3, 19 nov. 1967.

GOMES, M. S. Écos do II Congresso Feminista Nacional: as teses da Dra. Martha Silva Gomes, delegada do Paraná. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 11214, p. 3, 8 jul. 1931

GUSMÃO, H. B. Rudimentos higiênicos. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 08453, p. 3, 26 abr. 1922.

INAUGURADA A CAMPANHA NACIONAL DA CRIANÇA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 16289, p. 2, 9 dez. 1947.

INAUGUROU-SE O CURSO DE PUERICULTURA DO PROF. FERNANDES FIGUEIRA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 8505, p. 5, 18 jun. 1922.

JEAN, Y. O livro didático. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 17282, p. 14, 20 jul. 1949.

LEITE, L. B. Teatro e educação. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 15905, p. 29, 8 set. 1946.

LEMOS, F. Crônica científica: crianças miseráveis. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 14340, p. 32, 3 ago. 1941.

LEMOS, F. Crônica científica: puericultura. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 14766, p. 38, 20 dez. 1942.

LIMA, H. O problema do ensino. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 10499, p. 4-6, 16 mar. 1929.

MÃE DESNATURADA, FILHO ESTRANGULADO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 971 p. 2, 8 fev. 1904.

MAGNO, P. C. Divertir a infância educando-a para os dias futuros. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 10, 14 nov. 1944.

MEDEIROS, M. Desajustamentos infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 393-409, maio/jun. 1947.

MENDONÇA, N. O educador na Escola Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 227-234, jan./mar. 1956.

MORAES, D. Orientação profissional. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 11046, p. 2, 23 dez. 1930.

MORAES, E. Menores criminosos, um triste exemplo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 4021, p. 4, 12 ago. 1907.

MORINEAU, H. Um telegrama de Henriete Morineau. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 17889, p. 13, 14 jul. 1951.

O CONGRESSO DA CRIANÇA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 8599, p. 2-3, 20 set. 1922.

O DIVÓRCIO: O CORREIO DA MANHÃ ABRE UM INQUÉRITO A RESPEITO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 9753, p. 1, 5 nov. 1926.

O MANIFESTO DA EDUCAÇÃO NOVA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 11442, p. 7, 1 abr. 1932.

OS TRABALHOS DA CRUZADA EM PROL DA ESCOLA NOVA. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 10487, p. 11, 12 mar. 1929.

PARA ESCONDER O FRUTO DE UM AMOR CLANDESTINO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 10940, p. 5, 21 ago. 1930.

PICANÇO, M. Sobre o infanticídio. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 14943, p. 2, 21 jul. 1943.

PROGRAMA, **Peça para adultos feita por crianças**, 2018.

RENIUS, A. A Face da Terra: a chamada Escola Nova. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 11016, p. 4, 18 nov. 1930.

ROSA, G. Chegou a era dos transumanos. **Revista Veja**, São Paulo, 6 maio 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/chegou-a-era-dos-transumanos/>. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, R. Nossa Senhora Magrinha no Glória com Gracindo Júnior. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 24427, 1 Caderno, p. 18, 27 nov. 1972.

WITTROCK, Dr. Ensinaamentos às mães: a difteria. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 11877, Correio Feminino, p. 28, 20 ago. 1933.

Referências

AQUINO, J. G. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. *In*: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Michel Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 195-211.

BENEDETTI, L. **Aspectos do teatro infantil**. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

BILAC, O.; COELHO NETTO. **Theatro Infantil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1905.

CAMARGO, J.; PONGETTI, H. **O Teatro da Criança**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1938.

CARNEIRO NETO, D. **Bendita Trupe erra feio na adaptação de Pinóquio**. São Paulo, 3 jan. 2014. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Dib-Carneiro-Neto/noticia/2014/01/bendita-trupe-erra-feio-na-adaptacao-de-pinoquio.html>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CASTRO, E. **Vocabulário de Michel Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si. **Verve**, São Paulo, n. 6, p. 321-60, 2004.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. Curso dado no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. Curso dado no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GÓIS, C. **Teatro Cívico Escolar**. Rio de Janeiro: 1915.

GÓIS, C. **Teatro das Crianças**. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo Cia., 1950.

GOMES, S. S. Uma abordagem de Maria Clara Machado: entre gênero, psicanálise e regimes de veridicção. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 2, p. 108-125, 2019a.

GOMES, S. S. Uma revisão do teatro infantil brasileiro: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 484-504, 2019b.

GOMES, S. S.; AQUINO, J. G. Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e. 82416, 2019.

GOUVEIA, J. O teatro para crianças e adolescentes: bases psicológicas, pedagógicas, técnicas e estéticas para a sua realização. *In*: PUPO, M. L. S. B. **Tatiana Belinky**: uma janela para o mundo. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 67-78.

PUPO, M. L. S. B. O teatro para a infância e juventude. *In*: FARIA, J. R. (org.). **História do teatro brasileiro**. v. 2. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 416-433.

RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSE, N.. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEYNE, P. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

AS PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS COMO PACIFICAÇÃO SOCIAL: A VIOLÊNCIA PREVENTIVA À LUZ DA NOÇÃO DE SEGURANÇA

Fábio Zanoni

A gente não só quer comida, a gente quer comida, diversão e arte foi um dos grandes refrãos que, em 1987, garantiu o sucesso da banda Titãs, a qual se situava entre as mais destacadas do rock paulistano e nacional. Composição de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, a letra da canção em apreço dá contorno ao problema que subjaz ao texto que ora se apresenta. É bastante evidente que, além de comida, queremos diversão e arte. Tanto melhor. O que é menos evidente são os mecanismos de governo de si e do outro que a mobilização da noção de práticas artístico-culturais transporta em seu interior, já que acreditamos que tais práticas, à semelhança de outras atividades sociais, não poderiam ser inteligibilizadas como eticamente neutras, a despeito das tantas tentativas que se encaminham nesse sentido.

Sem dúvida, as práticas artístico-culturais têm sido mobilizadas menos em virtude de seus atributos estéticos e mais em razão da alegada capacidade inclusiva inerente às suas diversas formas de manifestação, como buscaremos evidenciar pela explicitação de alguns exemplos concretos. As artes visuais, por exemplo, assumiram a missão terapêutica de solucionar os dilemas e impasses escolares formulados em torno dos alunos portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (ERICHSEN; NUNES, 2011). Do mesmo modo, o ensino de outras modalidades de arte nas escolas vem ganhando espaço quando apresentado a título de ferramenta de maximização da inclusão pelo viés da cidadania, especialmente se se tratar dos jovens de comunidades periféricas (MACALINI, 2012). Ao poder de superação dos déficits de socialização das camadas pobres da população não podia deixar de somar-se a destreza da arte para superar as deficiências cognitivas do alunado (TEIXEIRA, 2012).

À contramão do que poderíamos supor à primeira vista, o espraiamento da arte como mecanismo de regulação de condutas não se esgota no interior do perímetro acadêmico. Assim, no relatório de atividades do ano de 2009-2010, o Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias, capitaneado pelo apresentador de

TV Luciano Huck, expõe que o propósito da produção de curtas-metragens, videoclipes e documentários, bem como o da instauração de um cineclube, sincroniza-se ao “poder de transformação do audiovisual como ferramenta de desenvolvimento social”, especialmente à transformação dos “151 filhos de Luciano Huck” (INSTITUTO CRIAR, 2010).

Para tanto, o Instituto evoca quatro grandes conceitos operacionais: criatividade, responsabilidade, solidariedade e transparência. Isso significa que, concomitantemente ao exame das imagens em movimento, esses e outros conceitos podem e devem comparecer a fim de incrementar a aptidão dos *filhos* de Luciano Huck – filhos que nunca usufruirão de seu capital monetário, diga-se de passagem – para *dominar o seu próprio desenvolvimento*, engendrando um estilo de autogoverno ajustado aos requisitos do mercado; seguramente o mais recente bálsamo aplicado para a resolução de dissensos crepitantes que envolvem os chamados jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica. Desse modo, ao ser indexado à noção de perigo (para si ou para os outros), o conceito de vulnerabilidade é atualmente empregado na caracterização e na classificação de famílias e indivíduos, especialmente aquelas com “histórico de violência, baixa renda, subemprego e nenhuma qualificação profissional” (INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO, 2015). Trata-se, sem dúvida, de uma concepção historicamente basilar em relação aos mecanismos de regulação do tabuleiro social. No entanto, a noção de vulnerabilidade social não brotou do seio da atualidade, muito menos da vontade de empreendedores à moda de Luciano Huck que visam transformar pobres em classe C, mas sim – como tentaremos mostrar – da constituição histórica da vadiagem. E o que esta teria a ver com a arte, em geral, e com o cinema, em particular?

Sem resquício de dúvida, a vadiagem despontou como um dos mais controversos problemas para o ordenamento jurídico desde meados do século XVIII, o que significa que as estratégias de contenção dos vadios abriram caminho para uma multiplicidade de discursos a respeito de práticas punitivas. Ora, se tal conceito está na origem de uma quantidade significativa de polêmicas e debates, isso se deve ao fato de a vadiagem não ser facilmente tipificada como crime. Afinal de contas, o vadio não é necessariamente o indivíduo que lesa os bens de outrem ou que ofende a integridade da pessoa humana. Mesmo que o indivíduo identificado como vadio viesse a roubar ou agredir, o esforço maior dos juristas se encaminhava no sentido de definir a vadiagem como um modo de vida

perigoso, como veremos. Assim, a noção de perigo, ao alimentar a produção discursiva em torno da legitimidade da punição de certos modos de vida, exerceu papel fundamental na determinação do solo interventivo de uma série de autoridades que passaram a ver a figura do vadio como berçário de uma miríade de distúrbios sociais reais ou latentes.

Outro ponto fundamental para a constituição de uma história outra das práticas sociais em torno do cinema é ter em mente que os vadios foram descritos como atores sociais cuja emergência se mostrava indissociável do aparecimento da multidão nos grandes centros urbanos em expansão. Isso significa, precisamente: a intensidade com que as autoridades do Direito se esmeraram na forja de instrumentos de punição da vadiagem, entendida como um modo de vida desviante, é inseparável da ideia de que a multidão funcionaria como a ocasião propícia para o espraio de condutas aberrantes. Seguramente, a reflexão sobre a multidão sempre foi, em larga medida, uma reflexão a respeito dos riscos do contágio, fossem eles biológicos, psicológicos etc. (ZANONI, 2019).

E mais: o que os juristas dos séculos XVIII e XIX diziam e rediziam é que a força do contágio crescia à medida que se alastravam as imagens engendradas no seio da multidão (ZANONI, 2019). Muito mais do que a questão numérica, o que assustava as autoridades era o poder despersonalizador que a imagem alegadamente transportaria em seu bojo, como se o fluxo de imagens circuladas no interior da multidão acarretasse o refluxo da capacidade racional dos indivíduos ali amontoados, sobretudo se tais imagens fossem produzidas pela narrativa de um líder arruaceiro qualquer.

Por essas razões, evidencia-se que a pesquisa sobre o cinema como prática social – e, mais especificamente, sobre o ser do espectador de cinema – deve passar necessariamente pelo não cinema, isto é, pela análise do funcionamento de esferas sociais que se imaginam como não tendo nenhum parentesco com esferas estéticas. E isso porque, como estamos a sublinhar, as reflexões entre o poder das imagens e a constituição das identidades individuais e coletivas ocorreram em um contexto social marcado por preocupações alheias aos afazeres cinematográficos. Com efeito, a aposta genealógica aqui em causa consiste em tentar aproximar realidades raramente avizinhas, a título de princípio de ampliação do conhecimento a respeito de práticas sociais atuais que se legitimam socialmente pela radicalização de sua suposta autonomia. Daí que a compreensão do funcionamento da imagem na atualidade não se faz a contento sem a

referência ao momento histórico em que a noção de perigo se firmou como noção organizadora de uma pletera de práticas sociais.

Em jeito de conclusão, o recuo genealógico aqui aventado define-se como um procedimento de investigação histórica que visa explicitar que os traços que compõem o rosto da paisagem social atual derivam de contextos e conflitos heterogêneos, ou, se quisermos, redundam de problematizações cujas noções centrais se combinam de maneiras múltiplas e insuspeitas, terminando por ensejar práticas sociais que não tinham sido previamente programadas. Neste passo, talvez valha a pena recorrer à metáfora culinária como auxiliar heurístico, pois só assim se poderá compreender que a atual e relativa autonomia de determinado campo social resultaria, na verdade, da fusão arbitrária de elementos oriundos de múltiplas esferas sociais. Portanto, a melhor maneira de aperceber-se do que está em jogo na mobilização do gesto genealógico é não perder de vista que aquilo que chamamos de real assemelha-se a um conjunto de produtos de que usufruímos sem sequer desconfiar de que isso remete a uma variedade de cozinhas cognitivas, cujas receitas e procedimentos raramente vêm à superfície.

A tópica da problematização, à luz de Michel Foucault

É precisamente nesse passo de formulação de perguntas endereçadas ao passado que se inscrevem e ganham sentido a mobilização do instrumental teórico foucaultiano e o conseqüente estabelecimento de certa clareza programática, pois o legado do pensador francês propicia a abordagem do problema da imbricação entre a noção de perigo e a utilização do campo artístico em uma clave preventiva, mais especificamente à luz do conceito de mecanismo de segurança, este entendido como dispositivo de poder cujo propósito maior não está radicado na eliminação de fenômenos tidos como socialmente indesejáveis, mas na sua regulação. Trata-se aqui da diferença maior entre disciplina e segurança:

A maneira como a disciplina trata do detalhe não é, em absoluto, a mesma maneira como os dispositivos de segurança tratam dele. A disciplina tem essencialmente por função impedir tudo, inclusive e principalmente o detalhe. A segurança tem por função apoiar-se nos detalhes que não vão ser valorizados como bons ou ruins em si, que vão ser tomados como processos necessários, inevitáveis [...] e vai se apoiar nesses detalhes. (FOUCAULT, 2008b, p. 60).

Sendo assim, o conceito de segurança possibilita-nos pensar com mais afinco sobre a passagem da caça à vagabundagem pelas autoridades policiais para a regulação da população, entendida como público educável:

O público [...] é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (FOUCAULT, 2008b, p. 98-99).

Com efeito, uma vez balizada pelo conceito de segurança, torna-se possível a análise do modo pelo qual o par permitido/proibido foi cedendo posição ao par estimulação/regulação, realocando, nessa medida, o papel desempenhado pelas liberdades ofertadas pelas práticas de educação: “Essa liberdade deve ser compreendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder. E, de uma maneira mais precisa e particular, a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008b, p. 63).

Quando os policiais puniam a vagabundagem ao longo dos séculos XVIII e XIX, puniam um sistema de vida insólito que ameaçava o meio social, fazendo da vadiagem “o exemplo mais flagrante” (FAUSTO, 1984, p. 10) de uma transgressão que fundia permanentemente os códigos penais e os preceitos morais, o crime e a contravenção, figurando como exemplo privilegiado da “criminalização de um comportamento” (FAUSTO, 1984, p. 35). Por isso, sem recusar a pertinência de certa sociologia do trabalho (ANTUNES, 2010) e suas reflexões sobre o ócio (FURTADO, 2005), pretende-se aqui, em vez de tomar como ponto de partida estruturas gerais que comandariam as diferentes esferas sociais, seguir o gesto metodológico foucaultiano de extrair de experiências históricas particulares a montagem de regras e diretrizes que vão se difundindo pouco a pouco pelo tecido social. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 5),

[...] em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos [...] em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas.

A fim de historicizar o presente, cumpre levar adiante a reformulação foucaultiana, fruto da inversão de um célebre axioma de Claus Von Clausewitz, que afirmava que a “política é a continuação da guerra por outros meios” (FOUCAULT, 1999, p. 23). Com a inversão do sobredito axioma, o que está em

jogo é a possibilidade de tornar legível a aproximação entre realidades raramente avizinhas, como é o caso da polícia e da educação não formal, do vadio e do espectador de cinema.

Tal aproximação supõe que recuemos ao momento histórico em que tais linhas divisórias ainda não tinham sido definidas e estabilizadas. Daí o interesse pelas reflexões jurídicas e médicas ocorridas ao longo dos séculos XVIII e XIX, pois se trata de um período da história brasileira no qual a problematização em torno das noções de perigo e de prevenção ganhou lugar em um conjunto bastante importante de reflexões das mais diferentes proveniências (médicos, jurídicas, policiais etc.). Por esses motivos, julgamos produtivo centrar fogo nos ditos e escritos desse período, em que as marcas das problematizações relativas às noções de perigo e de prevenção abundavam, já que isso pode nos fornecer ganhos de acuidade na compreensão do que costuma ser aduzido como parte natural da paisagem social da atualidade. Em poucas palavras, por meio do gesto genealógico, pretendemos nos relançar ao momento em que as autoridades e os sujeitos ainda experimentavam as controvérsias acerca dos sucessivos tensionamentos provocados pelos choques políticos inerentes à variação brusca de perspectivas do governo de si e dos outros.

Do endereçamento foucaultiano à história, o que mais nos interessa é, pois, a afirmação de que a estabilização de certas formas de existência teria sofrido enorme concorrência de forças contrárias à sua fixação; concorrência cujo efeito maior reside na abundância e no detalhamento das explicitações das problematizações que antecedem a naturalização subsequente que dá forma aos modos de veridicção/subjetivação que eram ainda inconclusivos. Assim, ao refazer a travessia dos focos de problematização envolvendo vagabundos, policiais e espectadores de cinema, pretendemos deparar-nos com períodos da história marcados por uma intensa e dramática inquietação em torno desses eixos norteadores da investigação.

Com efeito, o desenrolar da investigação que aqui se apresenta, investigação que se mostra abertamente herdeira e signatária das teorizações foucaultianas, consiste em analisar os meios e objetivos políticos comuns entre instâncias sociais que se imaginam hoje autônomas. Pense-se, por exemplo, nas dicotomizações estanques que separam as noções jurídicas e as estéticas e que, dessa feita, tentam nos impingir a ideia historicamente infundada de que não existe qualquer tipo de empréstimo e prolongamento entre instâncias que se

apresentam como antípodas. Em uma palavra, talvez a melhor maneira de conhecer o modo de ser do espectador de cinema na contemporaneidade, bem como suas relações com a educação não formal, consista em conhecê-lo no momento em que ainda não tinha assumido os traços e contornos por meio dos quais o reconhecemos de maneira não problemática. Isto é, a explicitação dos objetivos políticos que funcionam silenciosamente na formatação da conduta do espectador de cinema na atualidade passa, a nosso ver, pela focagem desse *corpus* discursivo que, muito embora tenha deixado de ser reconhecido como constitutivo do campo estético na atualidade, está na origem da invenção do ser do espectador, como se a própria partilha entre cultura e educação – partilha resultante da *virada cultural*²⁰ (VEIGA-NETO, 2003) própria à sociedade pós-industrial (MASI, 2000) – escondesse, antes de mais nada, uma guinada política primeira e reitora que foi paulatinamente subsumida em debates de ordem cultural e/ou educacional.

Assim, o conceito de segurança, ao focar a população como ponto de aplicação do poder, tem a função de abrir a possibilidade de investigarmos como a noção de perigo, bem como as políticas preventivistas, foram montadas paulatinamente a partir de esferas sociais que nada tinham a ver com o Direito. Portanto, sem desconsiderar as importantes contribuições dos trabalhos que buscam manusear a arte como instância pedagógica apta a driblar dificuldades de toda ordem, o que nos interessa sobremaneira é a identificação do movimento pelo qual as práticas artísticas, em geral, e o cinema, em particular, foram sendo inscritos em circuitos não formais de educação, principalmente nos casos em que as manifestações estéticas foram inteligibilizadas como reunindo as condições para o combate de uma série de perigos sociais.

Direito, medicina e as práticas artístico-culturais

A fim de que a operação de aproximação entre o Direito e a medicina, de um lado, e o campo das artes, de outro, possa vir a ser plausível, convém delimitar o material empírico balizador da construção das séries temporais que serviram de base à confecção da narrativa aqui proposta. A primeira delas é obrada a partir dos discursos jurídicos e médicos às voltas do problema da prevenção e dos

²⁰ Em larga medida, a noção de virada cultural remete ao aparecimento de uma mundividência que tenta impingir a ideia de que a realidade poderia e deveria ser compreendida em termos culturais, como se a democratização de certas produções culturais estivesse na base de toda e qualquer tentativa de compreender as dinâmicas que compõem o tecido social na contemporaneidade.

perigos que, desde o século XVIII, eles se propunham a combater, ao passo que a segunda série se concentra nas manifestações artísticas como ferramenta de socialização privilegiada na organização da vida social na contemporaneidade.

Dito isso, cumpre afirmar que o primeiro passo da pesquisa foi, sem resquício de dúvida, o enfrentamento da eficácia do mito fundador presente nas narrativas oficiais – especialmente aquelas que foram forjadas pelos críticos de cinema e dirigentes cineclubistas –, o qual tenta impingir a ideia de que o funcionamento de determinado campo social, seja ele de que natureza for, pode ser explicado pela emergência de uma individualidade dotada de capacidades excepcionais. O campo cinematográfico não foge à regra. Quando começamos a investigar o processo de constituição da experiência cinematográfica na atualidade, deparamo-nos com alguns personagens que desempenharam o papel fundacional. Nessa direção, a figura de Humberto Didonet merece destaque. Criador de um dos mais notáveis cineclubes brasileiros, o *Cineclube Pro Deo*, Didonet costuma ser apresentado como um dos pioneiros da crítica cinematográfica brasileira, isto é, como um dos primeiros que soube compreender a natureza artística do cinema precisamente em uma época em que a intelectualidade brasileira nutria um enorme desprezo pelos afazeres cinematográficos. Até meados de década de 1950, o cinema seguia sendo visto como um evento popular que nada tinha de artístico.

Ao analisar os ditos e escritos de Didonet, notamos que ele quase sempre se valia de um conjunto de termos e de estratégias que remetiam claramente ao campo jurídico. A capacidade de julgar um filme, por exemplo, despontava como a principal meta de uma educação do olhar digna desse nome. A partir dessa constatação, ficou claro que o ponto de partida da montagem do arquivo não era o campo cinematográfico *per se*, mas o Supremo Tribunal Federal, mais especificamente os nomes que compunham o rol de juristas considerados centrais para a história do Direito. Foi assim que pudemos, enfim, contornar a força pregnante do mito fundador, na medida em que recusamos a premissa de que Didonet, entre outros, representaria o polo fundador da sua própria discursividade.

Ora, à medida que íamos mergulhando nos acervos jurídicos, percebíamos que as noções mobilizadas por Didonet remetiam, em sua esmagadora maioria, às problematizações em torno dos perigos éticos e políticos representados pelos indivíduos em multidão. Mais: entre todas as categorias identitárias que

pululavam em meio à multidão (prostitutas, anarquistas etc.), o destaque tendia à figura do vadio, como se a vadiagem, além de ser um mal em si, fosse passível de contaminar a totalidade do corpo social, estraçalhando os modos de vida socialmente reconhecidos como legítimos. No entanto, não é possível continuar tal discussão em torno das imbricações entre cinema e vadiagem sem levarmos em conta com mais vagar o que as autoridades de outrora entendiam por vadiagem.

Se seguíssemos as pistas do excelente estudo *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil* (KOWARICK, 1987), acompanharíamos a invenção do vadio como figura simetricamente oposta à do trabalhador, como se a vadiagem fosse tão somente uma espécie de lazer voluntário, quando, na verdade, ela nunca deixou de ser perseguida a título de um modo de vida a ser extirpado. Sim, durante largo período da história brasileira, as autoridades insistiram na tese de que, se fosse o caso de alavancar o progresso sem perda de tempo, implementando no Brasil o que ficaria conhecido como modernização conservadora (BARREIROS, 2002), desempenharia um vultoso papel a reprodução sistemática da miséria disciplinada e sôfrega pela sua inscrição na ordem econômica dominante.

Assim, é perfeitamente plausível afirmar, de acordo com essa chave de leitura, que os brasileiros dispunham da subsistência garantida e que isso os inclinaria, por sua vez, à rota do escárnio pela “cultura da enxada” (CALDEIRA, 2002, p. 76). Em suas ponderações sobre as condições propícias ao desenvolvimento do Brasil, José Bonifácio de Andrada e Silva (apud CALDEIRA, 2002, p. 193) pontuava os efeitos deletérios provenientes da abundância da mãe natureza:

As novas aldeias das raças menos preguiçosas e mais capazes dos trabalhos da lavoura não se estabeleçam em um país de muita caça, ou peixe, para que os novos colonos não se entreguem somente nas mãos da natureza, antes pelo contrário sejam forçados a ganhar e segurar o seu sustento à custa dos seus trabalhos rústicos.

Por conseguinte, todo e qualquer indígena se caracterizava por colher o fruto sem o semear (CALDEIRA, 2002), na medida em que sustentava a si e aos demais a partir da caça e das frutas recolhidas no mato, amargando, por essa razão, desarranjos éticos.

O mesmo raciocínio valia e era aplicado aos grandes proprietários de terra. Muito embora não se emparelhassem à indocilidade dos vadios, os integrantes da

elite brasileira notabilizavam-se como vítimas dos mesmos males. Abusando do tráfico de escravos, desconhecendo o estar “precisados pela fome ou pobreza” (CALDEIRA, 2002, p. 206), os donos de escravos não nutriam a mais remota ideia de que a ociosidade decerto os pauperizava eticamente, ainda que não comprometesse seus mantimentos e luxos. Rigorosamente assim se manifestaram importantes juristas portugueses, para quem o tráfico de escravo refletia um crime vil, cuja perversidade demorada, desde o instante da captura, passando pelo trânsito entre continentes, até a venda dos escravos, corroía a sociabilidade. Em terras brasileiras, o mesmíssimo tópico retornaria pela pena de Pedro Nava. Ao referir-se aos episódios que marcaram o ano de 1888, Nava (1974, p. 56) registra em seus célebres relatos memorialísticos: “O nosso meio familiar, muito antes de 88, já estava expurgado dos defeitos de sensibilidade e desvios de moralidade que o cativo e os cativos destingem sobre os senhores”.

Além de degenerar senhores como escravos, o ócio corrompia homens e mulheres. Nesse sentido, basta rememorar o número significativo de campanhas visando ao resguardo das mulheres da alta sociedade perante um tipo específico de ociosidade. A esmagadora maioria das campanhas empreendidas em nome da proteção da mulher vivia da circulação de periódicos mensais que prometiam a mais veloz conversão de mulheres vaidosas e desocupadas em ciosas donas de casa, do esposo e dos filhos (SILVEIRA, 2015), à semelhança das políticas lusitanas de Dona Maria I, a distribuir linho e algodão entre as mulheres portuguesas como meio de remediar as deturpações do ócio literário (CALDEIRA, 2002), o qual enganava a verdadeira vocação da mulher, aquilo que desde sempre fora sua “ocupação contínua” (WARD, 1782, p. 226): o zelo pelo marido, pelo pai e pelos demais familiares.

Aqui e ali, ioiôs, iaiás e índios demandavam o mesmo trabalho para os ceifadores do ócio. Mas ninguém competia com os últimos em tal quesito. O jeito remansoso de viver delineava profundamente a fisionomia do modo de ser indígena:

Derrubam-se matos virgens, porque esta operação, ainda que trabalhosa, é mais fácil do que desaguar vales, desencharcar campos baixos, atacar as formigas nos altos, lavar, estercar e preparar, enfim, as terras para a boa e regular cultura, exigindo-se ainda muitos outros cuidados e trabalhos posteriores, para se obterem a desejada colheita. Entretanto que, cortados os matos e entregues à voracidade das chamas, tudo está feito; e sempre é abundantíssima a colheita dos frutos, cujas sementes se lançaram na terra sem ordem ou trabalho; nem esta especiosa forma de cultura exige algum outro cuidado mais ou fadiga

subsequente. Tudo consiste em semear e colher. Eis aqui, portanto, até onde chega a preguiça e quanto ousa a ignorância. (CALDEIRA, 2002, p. 76).

Indispensável, neste passo, é atentar para o fato de a punição à vadiagem no século XVIII não estar voltada às condutas imorais e desviantes, como ocorrerá com a caça à vadiagem na urbe do século XIX.

Outro ponto importante: no caso dos índios, a preguiça raramente se convertia em furtos de bens alheios – como ainda ocorrerá com os vadios do século XIX, frequentemente perseguidos e presos pelo roubo de galinhas. Ao contrário, a incivilidade indígena avultava como desprendimento ingênito das riquezas socialmente valorizadas, como se o mal maior se plasmasse em ser o índio uma criatura desprovida do amor pelo ganho e pelas vaidades, como se a inexistência do consumismo por parte das tribos nativas fosse o pecado ético por excelência. Enraizado em um ambiente de realização imediata das necessidades, o índio

[...] não precisa de casas e vestidos cômodos, nem dos melindres do nosso luxo: porque finalmente não tem ideia de prosperidade, nem desejos de distinções e vaidades sociais, que são as molas poderosas que põem em atividade o homem civilizado [...]. Tudo o que não interessa imediatamente à sua conservação física e seus poucos prazeres grosseiros, escapa à sua atenção, ou lhe é indiferente; falta de razão apurada, falta de precaução: é como o animal silvestre seu companheiro: tudo o que vê pode talvez atrair-lhe a atenção, do que não vê nada lhe importa. Para ser feliz o homem civilizado precisa calcular, e uma aritmética, por mais grosseira e manca que seja, lhe é indispensável; mas o índio bravo, sem bens e sem dinheiro, nada tem que calcular, e todas as ideias abstratas de quantidade e número, sem as quais a razão do homem pouco difere do instinto dos brutos, lhe são desconhecidas. (CALDEIRA, 2002, p. 184).

No mesmo século em que Bonifácio escrevia sobre o melhor e mais irreprimível modo de socialização dos índios, uma obra lusitana que ecoaria posteriormente em terras brasileiras circulava em Portugal. Em um capítulo intitulado *Do modo de inspirar aos povos o amor do trabalho*, atribuíam-se destaque ao compromisso de estimular, entre os preguiçosos, o “desejo da preferência”, bem como o da “emulação” (AMENO, 1784, p. 288). Idêntica proposta tinha sido, aliás, minuciosamente detalhada em outro livro do mesmo autor, intitulado *Educação popular, relativa à indústria e a felicidade pública*. Com discretas variações, igual raciocínio aplicava-se ao escravo negro:

Por todos esses meios nós lhes daremos toda a civilização de que são capazes no seu desgraçado estado [...] porque só então,

conservando eles a esperança de virem a ser um dia nossos iguais em direito, e começando a gozar desde já a liberdade e nobreza da alma, que só o vício é capaz de roubar-nos, eles não servirão com fidelidade e amor. (CALDEIRA, 2002, p. 209).

Desde o século XVIII, a liberdade foi pensada, pois, como subsidiária do amor pelo trabalho. Ainda que soe um tanto piegas, vale a pena vincar: a liberdade do poder não voaria tão alto sem tal poder da liberdade. Em resumo:

O trabalho livre é mais vantajoso do que o dos escravos. Compare-se o zelo e energia com que o homem livre trabalha para sustentar mulher e filhos, que ama, com a indolência e desleixo dos escravos, os quais só por momentos os castigos excitam a atividade. (PAIVA, 1843, p. 30).

Em tempo: embora viceje em nós a propensão de *macunaimizar* os vadios, como se se tratassem de fanfarrões cuja debilidade moral teria explodido a céu aberto no cultivo de uma lassidão aparentada a um *dolce far niente*, a realidade é que eles, em grande parte dos casos, desdobravam-se em variadíssimas ocupações, malgrado fossem elas ora ilegais, ora ofensivas aos bons costumes (VALLE, 1928). Contrariando o que às vezes é dito e redito por certas literaturas brasileira e portuguesa dedicadas ao estudo do tema, para quem a vadiagem expressaria aberrantes “modalidades da ociosidade” (REIS, 1940, p. 41), tratar-se-á aqui de demonstrar como a pecha de vadio não implicava, em absoluto, o abandono de toda e qualquer atividade. Aliás, uma das características centrais da vadiagem, segundo os jornais, era o vadio não dar descanso para as autoridades (nem mesmo à noite), vagando pelas ruas diuturnamente. Em razão disso, tal pecha, via de regra, aplicava-se aos indivíduos que empenhavam tal modo de vida em determinadas atividades. Ao debater a questão da pertinência e da razoabilidade da criminalização da caça de animais, um jurista português defendia, por exemplo, que a toda pessoa era permitida a caça, “contanto que não faça vida de caçador; porque então será tido e castigado como vadio” (FREIRE, 1786, p. 53).

Fazer vida de: eis o ponto. Nesse exemplo, o vadio difere bastante da imagem clássica que dele se costuma contornar: um miserável à beira da calçada da rua, implorando por uma esmola qualquer. Do mesmo modo, por mais que os artistas de hoje se deleitem ao se imaginarem pertencentes a uma categoria social de perseguidos e resistentes, os vadios a dedilhar canções pelas ruas lisboetas no século XVIII não eram tratados como a ralé da ralé por sua boemia, mas por fazerem de uma ocupação passageira um modo de vida permanente. Ainda, nesse

mesmo período, a multa por vadiagem só era atribuível se o sujeito exercesse uma atividade inferior à sua condição social, como os homens que equivocadamente se encarregavam de ofícios de mulheres: “Serão igualmente tidos por vadios os homens que venderem pelas ruas ou praças e logares públicos, frutas, hortaliças, alfêloas, obreas, e outras cousas semelhantes, que podem e costumam vender as mulheres” (FREIRE, 1786, p. 55-56).

Poderíamos afirmar que a usurpação de certas identidades sempre foi um problema político-criminal, pois era expediente para acessar ilegalmente certos espaços sociais, incluindo aí os privados, como quando os bandidos do século XVIII fingiam-se oficiais de justiça para entrar na casa dos cidadãos lisboetas (FREIRE, 1786). Mas observe-se que, nesse último caso, trata-se de roubo, não de vadiagem; a vadiagem não implicava furto de bens materiais.

Não faltavam maneiras de *vagabundear* atividades. Por exemplo, os indivíduos que se passavam, ainda que de maneira passageira, por representantes desta ou daquela autoridade, galgando assentos sociais acima de seu fosso. Se o trabalhador saísse subitamente vestido de padre pelas ruas da cidade, não havia duvidar: vadiava.

O que nas cidades, villas, logares, e caminhos públicos, for achado com hábito religioso, não o sendo na realidade, nem havendo professado o instituto de alguma ordem regular approvada pela Igreja, e consentida em nossos reinos, será levada à presença do juiz que [...] o mandará prender por dous dias [...] tratando-o dahi em diante como vadio. (FREIRE, 1786, p. 55).

Também eram declarados vadios aqueles que fossem apanhados fora de casa sem passaporte, bem como os jogadores de profissão, os que se entregassem a outras formas de prometimento e os que fabricassem cartas. De uma maneira ou de outra, em todos esses discursos, o vadio jamais se assemelhava a um esmoleiro.

Em meados do século XVIII, se todo preguiçoso – sobretudo o índio – era tido como um vadio, o inverso não era verdadeiro, pois nem todo vadio integrava os “formigueiros de mendigos” (RUDERS, 2002, p. 105). A bem dizer, a miscigenação entre vadiagem, ociosidade e mendicidade foi apagando o colossal afinco dos Estados para extinguir certos modos de vida. Não é raro hoje pessoas pobres procurarem escapar da porrada policial, em alto e bom som: “eu sou trabalhador”. Se nem por isso escapam, se padecem das mais violentas surras, é porque eles adotaram, voluntária ou involuntariamente, um modo de vida definido, entre outras coisas, pela moradia na periferia. Sente-se na pele,

portanto, como o ímpeto do porrete é ainda aturdido pela noção mais ampla de vadiagem.

Por tudo isso, muito mais do que a mendicantes, a carapuça de vadio naquele momento aplicava-se perfeitamente bem a quem se dedicasse à jogatina, uma das tantas ocupações ao mesmo tempo rentáveis e insolentes, chegando a ser apontada por parte importante dos teóricos do Direito como a “forma mais nociva da ociosidade” (REZENDE, 1911, p. 58), por burlar a miséria por um lance da fortuna (LEAL, 1917). Ainda que os jogadores forjassem a própria subsistência e a dos seus, permaneceriam vadios ociosos. Daí também que as prostitutas indecentemente desbocadas e indolentes, por mais que se resfolegassem noite adentro na condição de alvos de fardados, jamais seriam compatriotas de bem.

Outras e muitas ocupações rotulavam-se vadias para além do modo de obtenção do dinheiro. Sem embargo, do que aqui vai dito, importa pinçar o seguinte: uma coisa era o réu André Rodrigues de Oliveira, um tipo de vadio contumaz que revisitava as penas do cárcere depois de ser apanhado na capital do País vagabundeando sem destino, nem emprego honesto (CARVALHO, 1940); outra coisa era uma prostituta. Ainda assim, ambas as personagens se contravertiam à vadiagem, confirmando que a caça à vadiagem abstraía atividades ou poses em infratores. Nesse estado de coisas, o par opositivo presença/ausência de atividades (lucrativas ou não) jamais pôde esgotar os parâmetros de reconhecimento e, conseqüentemente, de punição da vadiagem.

O que a lei reprimia na vadiagem era nada mais nada menos que a “adoção voluntária de um gênero de vida socialmente perigoso” (VALLE, 1928, p. 190). Se pudéssemos adiantar a inestimável importância da história da caça à vadiagem para o destino do cinema, diríamos: o longo debate a respeito da vadiagem trouxe para o primeiro plano a noção de perigo, noção que desempenhará um papel capital para a genealogia aqui em causa. Dizendo tudo isso, em conjunto, esperamos desistir da ideia de que a inação, *per se*, teria justificado a caça à vadiagem. Ao lado de uma profunda e cada vez mais sofisticada divisão do trabalho, tivemos uma não menos importante divisão do ócio.

Isto é, se é verdade que os gatunos e vadios não cessavam de conquistar muros, desbravar janelas, arrombar portas, estarrecendo cidadãos já tão intimidados com a integral libertação do braço escravo, além da iminente barbárie que seria a enxurrada de hordas de imigrantes mais ou menos estropiados, entre outros fatores de desestabilização da ordem cosmopolita

herdada dos tempos joaninos – período em que o temor pela própria vida e os próprios bens habituou vassallos portugueses do século XVIII a dispararem tiros da janela todas as noites para assustar os ladrões (RUDERS, 2002) –, não é menos verdade que, à contramão do que poderíamos pensar, a história da caça à vadiagem só interessa à da constituição do espectador de cinema na exata medida em que se distancia destes exemplos agora referidos, pois o fulcral na conduta ilegal dos vadios residia cabalmente em a vadiagem não se ter afeito à agressão à integridade física de sujeitos de direito, nem a seus respectivos bens. A importância histórica do vadio para a história da constituição do espectador de cinema deveu-se, antes de mais nada, à introdução da noção de perigo nas reflexões das autoridades do século XVIII e XIX.

Quase nenhuma surpresa se se disser que os jornalistas vociferando pela intervenção imediata de policiais no confronto contra tamanho descontrolo na conduta de vadios não cultivavam o hábito ou a necessidade de amparar seus clamores em fatos criminosos para legitimar sua sanha punitiva.

A distância que fatiava a vadiagem do crime diminuía dia a dia, deduzindo-se que bastava pouco para o vadio de então tornar-se o atrevido criminoso de amanhã, por onde se vê que não carecia o vadio cometer crimes para ser denunciado e acochado como altamente perigoso. Contudo, apesar – e talvez por causa – da ausência de crimes efetivos, a vadiagem superaria as demais ações delituosas que integravam as estatísticas criminais. Fundada em 1894, a Colônia Correccional de Dous Rios, instalada na Ilha Grande, no Rio de Janeiro, era ilustrativa a esse respeito, visto que não cessaria de alargar o círculo de presos por contravenção. Em 1903, dos 81 internos da referida colônia, 39 eram sentenciados, enquanto 42 estavam presos por crimes correccionais. Tal assimetria só se dilatava, de modo que já no ano de 1904, dos 94 internos, apenas 1 era sentenciado e 93 eram correccionais (CARVALHO, 1987).

Inutilmente, prosseguiríamos repertoriando situações banais que se prestavam ao turvo aparato jornalístico. Em substituição ao acúmulo do destemor dos pequenos grandes feitos criminosos dos vadios, grifamos dois pontos. O primeiro deles: se os vagabundos farristas que socavam a esmo as portas das casas terminavam perseguidos pelos jornais como criminosos, importava bem pouco que estes e outros gestos da mesma envergadura não destoassem como crimes apavorantes e que fossem meros reflexos da conduta de maltrapilhos vivendo ao deus-dará. O segundo ponto: o acosso aos vadios não se

restringiu ao campo jornalístico ou cronístico, mas abrangeu também o jurídico. Tão frequente nos idos do século XIX, o fenômeno de caça à vadiagem não pode ser apartado do arcabouço teórico do sistema jurídico brasileiro, o qual se viu compelido a repensar muitas e diversas coisas sobre seus instrumentos conceituais a partir da entrada em cena de correntes teóricas que propugnavam a substituição da pena proporcional pela individualização da pena. Vejamos o que esse giro de perspectiva significou.

Com a entrada em cena da alterosa escola penal positivista, ingressamos na idade da aceleração punitiva, capitaneada, sobretudo, pela noção de perigo. Abarrotavam crateras entre o sistema jurídico do final do século XVIII e aquele do início do XIX. Especialmente após a emergência no Brasil do contraponto da corrente positivista à dita falência dos postulados e métodos penais da escola clássica – presidida por nomes como Cesare Beccaria e Francisco Carrara –, explodiam as imprecações e injúrias que miravam aos sobreditos mestres do Direito. Ora, à parte alguns juristas que se somavam nos dedos de uma mão, passava-se a ter como fato entristecedor que a ala majoritária do Direito, segundo os positivistas, conhecia apenas a noção de crime e, por extensão, jamais punia senão os indivíduos que germinassem voluntariamente um mal, cuja reparação se obtinha pelo envio do criminoso ao cárcere por um prazo prefixado a depender apenas da gravidade do ato delituoso – o que atendia pelo nome de *gradação objetiva da pena*. Vale lembrar que, desde os escritos de Beccaria, o Direito penal estabeleceu-se como o compêndio de normas jurídicas elaboradas e definidas pelo triplo eixo do crime, da pena e de sua modalidade de aplicação. Eis o esquema, agora defeituoso, de Beccaria (2014, p. 68): “Para qualquer delicto deve o juiz constituir um silogismo perfeito: a premissa maior deve ser a lei geral; a menor, a acção conforme ou não à lei; a conclusão, a liberdade ou a pena”.

O alvo maior da cruzada penal positivista – fortemente influenciada por Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Rafael Garofalo – radicava na estagnação dos dissabores provocados pela definição do ato criminoso como polo orientador da elaboração e da fixação da condenação. Qual o sentido imunizante da instauração de medidas punitivas tardiamente apoucadas no conhecimento meticuloso da exumação da materialidade do leite derramado, se o bom êxito dos julgamentos residiria na acuidade dos juízes em dimensionar os perigos que o meliante perigoso projetaria em tempos próximos e/ou longínquos (ZARONI, 1936, p. 35)?

Punir o *postpartum* criminoso, sobretudo a partir do recolhimento de suas ossadas, faria tudo, menos vitalizar as funções primordiais da justiça.

Ora, o que era recusar o dolo como peça central da arquitetura conceitual do Direito senão privilegiar a noção de perigo? Sim, o aparecimento a noção de perigo impunha tremendas inflexões à mecânica do direito de punir, a começar pelo deslocamento da ênfase no crime em direção ao criminoso. A maior lacuna creditada ao período clássico era a de não conceber, exceto esporadicamente, o criminoso, mas exclusivamente o crime, deixando ao mais completo abandono a riqueza etiológica da constituição do ato criminoso (CAMPOS, 1939) – um laxismo da administração da justiça que se tornava, doravante, inimaginável.

A propósito disso, como medida de maximização dos processos penais, os juristas positivistas, horrorizados com o que consideravam ser o grande descaso dos seus predecessores, requisitavam de seus pares – por meio das mais variadas e frondosas estratégias argumentativas – que se substituísse o estreitamento em torno do ato criminoso, o mais depressa possível, pelo ecletismo do estudo objetivo do homem criminoso (o mal maior) nas suas relações com a coletividade, para a qual ele retornaria, cedo ou tarde, ao termo da condenação. Isso ficava claro em afirmações enfáticas como: “Enquanto o delito foi estudado em si mesmo e sob o exclusivo prisma jurídico [...] não podia existir uma criminologia. Esta nasceu quando se disse: não só o delito, mas ainda e sobretudo o homem delinquente será objeto de estudo” (NICEFORO, 1939, p. 99).

Antes de a conduta interior e anterior ao crime ser um fator de regulação da condenação e da pena, isto é, antes de a noção de perigo predominar como parâmetro da racionalidade do ordenamento jurídico, as autoridades encarregadas da formação da prova tinham por hábito lançar mão de três perguntas básicas, que nada tinham que ver com a história pessoal, mas que miravam informações sobre a verdade do caso (CABRAL, 1729): primeiro, se houve morte; segundo, qual a sua causa imediata; terceiro, qual o meio empregado para a infligir. Seja como for, ali a penalidade formulava-se em torno da materialidade do crime. Até mesmo a especificação do tempo e do lugar do crime tinha pouco que ver com o conhecimento do criminoso. Quando as autoridades policiais diligenciavam em esmiuçar a cena criminosa, o que se projetava não era senão a delimitação e o respeito à jurisdição de cada um dos ditos julgadores: “A outra razão porque se deve declarar o lugar onde se

commeteo o delicto é para que se saiba se he, ou não, o tal lugar da jurisdição daquele Julgador perante quem se querela” (CABRAL, 1729, p. 123).

Com base nas teorias positivistas do Direito, a dosagem da pena, a fim de ser racional, não prosseguiria a reboque da mera auscultação da materialidade do crime. Desse modo, urgia nuclear, cada vez mais intensamente, o estabelecimento da pena tendo em conta a conduta futura do criminoso. A prospecção dos males devastadores que seriam sediados em ocasiões futuras avultava mais em primeira ordem nas considerações penais de caráter positivista do que aquilo que se revelava intempestivamente no estágio da ação criminosa. As estatísticas dos crimes macabramente consumados chocavam menos a sensibilidade desses formuladores do Direito do que a legião de crimes ainda não concretizados (SANTOS, 1939).

Compreendida como um raciocínio claro do indivíduo que almejava voltar-se contra a lei e ensaiava meios de realização do ato criminoso, a execrada noção de dolo postava-se muito aquém de cumprir os programas da malha penal positivista, na medida em que não extrapolava o momento do crime. Se persistia a importância da ponderação sobre se o criminoso quisera, ou não, o acontecido, era tão somente na medida em que se facultava às autoridades conhecer se ele representava um maior ou menor perigo. Não se tratava de definir o dolo e, à vista disso, a condenação ou a absolvição do acusado.

Tudo isso porque a penologia positivista prescrevia que somente a medição de turbulências vindouras do delinquente balançava o julgamento para um dos lados do prato da balança, que agora passava a contar com o peso de uma série de saberes e vozes até então alheios aos cerimoniais jurídicos. Ora, dessa defasagem entre o presente não criminoso e o futuro perigoso (já em andamento como solo legitimador da caça à contravenção) depreendia-se a desproporção entre a mesquinhez das condutas contravencionais existentes e os alarmes estardalosos para combatê-las a título de grandes crimes em formação. Quando a polifonia de vozes credenciadas clamava por determinado contraventor representar perigo descomunal, não era por ele ter se arrojado em vandalismos, mas por acoitar tantos riscos para a sociedade que se poderia então prescindir da materialização das resoluções criminosas para a fixação de uma eventual condenação, pouco importando se o juiz, nesses casos, julgava “antes de ser tempo de julgar” (BUENO, 1857, p. 87). O fundamental residia em saber se o agressor se projetava como um risco para o bem-estar da sociedade.

Isso tudo significa que a modernidade, do ponto de vista penal, é inseparável de uma “indisciplina doutrinal” (HESPANHA, 1978, p. 78), bem como da consolidação e da ramificação da tese de que um bom juiz, rigorosamente falando, preferiria “o bem da paz à exatidão da justiça” (PENIZ, 1816, p. 34). Desde meados do século XVIII, as leis *per se* foram perdendo o poder de capitanear os processos punitivos, haja vista que, doravante, o alvo maior da justiça concentrava-se nos perigos sociais que as antigas formulações jurídicas nem sempre tinham mundos e fundos para prever e prevenir, donde a reformulação dos chamados códigos modernos na Prússia (1794), na Sardenha (1827), na Áustria (1811) e na França (1804). Nas palavras de um importante historiador português da atualidade, tratava-se, ali, de um movimento que buscou “excluir a obrigatoriedade dos preceitos jurídicos que relevavam de uma mundividência desactualizada” e, ao mesmo tempo, que tentou “promover a extensão do complexo normativo” (HESPANHA, 1978, p. 89). Enfim, estava em jogo, em todos esses processos ditos modernizadores do Direito, aquilo a que o autor chamou de *tática de combate*: “Tratava-se de, primeiramente, criar um vácuo normativo que, num segundo momento, se iria preencher com recurso à extensão dos princípios que dominavam o direito modernizado” (HESPANHA, 1978, p. 89).

Moderno significava, então, tão somente o esforço do ordenamento jurídico para moderar a aplicação da lei de acordo com as circunstâncias, invocando, sobretudo, o desuso do Direito, como se a noção de circunstância (entre outras noções inimigas da noção de dolo) funcionasse como uma rica fonte criadora de leis. Aliás, a indisciplina da lei foi tão marcante para o Estado moderno que todos os estados de exceção foram obrados a partir da ideia de que as leis deveriam ser contemporâneas aos acontecimentos. Nessa forma de organização do Direito, cumpria fazer valer o direito em todos os casos, “mesmo naqueles por ele não expressamente previstos” (HESPANHA, 1978, p. 92).

Ao recobrir boa parte do território jurídico, a noção de periculosidade, ao tocar o sino para a circunstância de os perigos não se franzirem em lesões estritamente legais (GONÇALVES, 1911), ia ao ponto de precipitar esse bisonho fenômeno – comum à vadiagem – de criminosos sem crime, pois eram os aspectos extrínsecos ao crime que davam, dali em diante, licença para indivíduos serem inseridos decisiva e categoricamente no interior de categorias penais específicas, a despeito da ausência de ligações entre o indivíduo incriminado e o

fato tipificado como delituoso, como se a desmaterialização do crime ferozmente cometido fosse o grande disparador para a dilatação do poder de vigiar e punir. O crescimento dos bestiários da polícia não dependia, portanto, nem do roubo nem do sangue, pois fincava-se cada vez mais distanciado do paradigma causal-autoral do crime, ou, em termos jurídicos, a ativação da justiça não dependia nem da constatação nem da continuidade delitiva. Antes do século XIX, a criminalização de condutas não enquadradas previamente pela lei constituía uma atitude legalmente condenável, já que a pena e o castigo tinham de seguir, e nunca “preceder a prova do crime” (FREIRE, 1786, p. 10). Ainda não sobejava o *apartheid* jurídico entre perigo social (pré-delituoso) e perigo criminal (pós-delituoso), isto é, entre atos contrários à lei e estados contrários à lei (quando a qualificação subjetiva depreciativa se torna o principal condicionante da organização das práticas punitivas).

Como temos insistido ao longo da presente argumentação, os planejadores de um novo direito de punir inventado ao longo do século XIX, aqueles que revoavam à volta do preventivismo, forjaram as condições legais, uma após outra, para a expansão de intervenções extralegais que ultrapassassem a órbita do Direito, arejadas, sempre e sempre, pela força de signos associados a ímpetos progressistas. Do contrário, diziam e rediziam, o Direito continuaria sendo o que sempre fora: lacunar. Eis o grande escolho do Código Criminal de 1890, que já não deixava saudade no peito dos juízes:

Distanciado de muitos anos do atual momento, o código que ainda vigora no Brasil carece urgentemente de ser substituído, por lacunoso na precisão de diversas figuras do polimorfismo criminal; errado, muitas vezes, na doutrina jurídico-científica; baldo de sistema e de unidade teórica; deficiente em alguns casos e, em outros, excessivo nas medidas consagradas de repressão e correção. (SIQUEIRA, 2003, p. 12).

Anos depois, tal virá a ser o consenso em torno da existência de preceitos penais incriminadores que abdicavam da concretude da ação criminosa que a punição deveria dar paragem às medidas de segurança: “O conceito de delinquente é mais amplo do que o de criminoso, ou de sujeito ativo, porque designa não só o que praticou um ato penalmente elítico e está sujeito à pena, como também, aquele que fica sujeito tão-só a medida de segurança” (MARQUES, 1966, p. 5).

Sim, é verdade, essas medidas de segurança já enxameavam, em certo sentido, os códigos penais que, de algum modo, desunhavam-se para punir loucos

e menores que figurassem como uma ameaça aos bens qualificados como essenciais para o desenvolvimento das nações.

A indagação que nos vem à mente é a de saber se não se pode surpreender aí uma espécie de impressionante e escancarada ilegalidade da lei. Em certo sentido, não nos equivocariamos se descansássemos nesse primeiro lampejo um tanto insólito. Um dos decálogos mais graúdos do Direito ocidental afiançava: a ilicitude do crime depende da existência de leis (*nullum crimen sine lege: não há crime sem lei*). Como já sabemos, a criminalização de atos não criminosos não resultou da suspensão do ordenamento jurídico, como se o Direito, em suas múltiplas direções, tivesse acatado ser uma gangorra que se punha alternadamente dentro e fora da lei; como se o direito preventivista, para ser próspero, tivesse sido premido a escolher a espada em detrimento da balança. Longe disso. O que ocorreu foi que o Direito, armado com a polivalente noção jurídica de perigo e suas infinitas variações (DRUMMOND, 1944), como crimes de perigo, periculosidade etc., lançou as bases da ampliação dos seus raios de ação para fora da melindrosa situação intervalar do ato criminoso; raios que, doravante, tinham a legitimidade para alcançar os atos não anteriormente qualificados como crimes (AMERICANO, 1930).

A multidão como berçário da cognição do modo de ser do espectador de cinema

A noção de perigo, ao secundarizar a de dolo, fará com que a ameaça de um cataclismo ético fosse juridicamente tão ou mais importante do que o aspecto legal das ações criminosas, no que diz respeito à conduta dos indivíduos em geral, pois se tratava, nesse ritmo punitivo, de surpreender o desconcertante crime escondido na conduta não criminosa. Se quisermos compreender o tanto de violência que se esconde por trás da noção de vulnerabilidade social, temos que acompanhar o longo processo histórico de ampliação do direito de punir. Melhor dizendo, quando mobilizamos a noção de vulnerabilidade, temos que ter em mente que não estamos preocupados com o bem-estar dos marginalizados (ainda que com eles estejamos ocupados). Estamos, isso sim, protegendo a nossa própria proteção.

Ainda mais importante, será a partir da tematização da noção de perigo que as balbúrdias da multidão serão tematizadas pelo Direito e pela medicina, que cozinharão o caldeirão discursivo posteriormente mobilizado para a

formatação do campo cinematográfico. Isso significa que o advento das multidões urbanas, entendidas como uma constante ameaça à manutenção da ordem social, ocupa uma posição absolutamente central na história da constituição do modo de ser do espectador de cinema, na medida em que os indivíduos que ali circulavam tendiam a se desencaminhar política e eticamente, ao menos segundo as autoridades médicas e jurídicas, em decorrência do contato com imagens que tinham o condão de alterar a configuração da subjetividade dos indivíduos em multidão. Ou, dito de outro modo, estar em meio à multidão significava ter de lidar com imagens nascidas do consumo de bebidas alcoólicas, ou de doenças contagiosas, ou, ainda, de discursos políticos inflamados, geralmente proferidos por algum líder dotado de poderes anarquizantes. Em suma, as reflexões a respeito dos perigos éticos e políticos da recepção de imagens, muito antes de pertencerem ao campo da estética, faziam parte das elaborações teóricas de médicos e juristas extremamente dedicados ao desafio de conhecer – a fim de melhor governá-las – as relações entre recepção de imagens e governo de si.

Ora, toda a gente está mais ou menos ciente de que, paralelamente a outras atividades culturais (o teatro, o rádio etc.), o cinema, durante muito tempo e sob a ótica de diversas autoridades, foi preferencialmente alocado como parte integrante das manifestações da dita cultura de massa, a qual positiva ou negativamente teria presidido uma série de acontecimentos marcantes do século XX. Antes de ser reconhecido e aplaudido como arte, o cinema foi descrito como parte constitutiva dos fenômenos de massa e, portanto, alvo da reflexão dos juristas e médicos do século XIX. Boa parte dos fundamentos discursivos que embalsamaram a fluidez cineclubista a partir do pós-guerra encontram sua proveniência em um repertório conceitual direta ou indiretamente forjado e nobilitado por um modelo de racionalidade herdado da prosa jurídico-médica dos séculos XVIII e XIX.

Isso significa: o medo diante das massas e, conseqüentemente, a vontade política de governá-las embasaram a confecção de um número específico de modelos de subjetivação que protagonizaram o processo de construção do modo de ser do espectador de cinema de massa. Antes do contato entre o olho do espectador e o *écran* do cinema, os cambiantes modos de socialização do olhar – este entendido como um sistema de captura desse mundo imagético formado nas e pelas multidões – foram refletidos e debatidos por médicos, policiais, deputados, papas, teóricos do Direito e seus canonistas, pois o olhar dos homens

em multidão e a algaravia de imagens ali em circulação serão doravante descritas como a origem dos descaminhos da tranquilidade social. Não nos podemos esquecer: desde seus primeiros passos, o cinema foi definido como aparentado às massas, isto é, como um acontecimento pensado e preparado para as multidões. Imaginemos o que significava haver, em meados do século XX, duas ou três mil pessoas dentro de um cinema em uma cidade como São Paulo (SOUZA, 2016), e começaremos a dimensionar o tanto de multidão zabumbando semanalmente e inquietando, sob diversos aspectos, as autoridades.

Pensemos, por exemplo, no tormento das autoridades estatais em torno da integridade biológica dos cidadãos que disputavam um bom lugar diante do *écran*. Invariavelmente, uma das primeiras medidas sanitárias implementadas pelos médicos no início do século XX consistia em mandar lacrar as escolas, os teatros e os cinematógrafos (SANTORO, 2004). Formulado por sanitaristas ou jornalistas, o conselho geral das autoridades encaminhava-se no sentido de persuadir as pessoas de que elas tinham o dever de manter-se longe das grandes aglomerações – desde as sociedades literárias, passando pelas esportivas, até as recreativas –, afastando-se de ocupações tidas como perigosas.

Nesta altura da argumentação, supõe-se estar claro que o século XIX foi marcado por uma vontade de saber à sombra da esperança de poder trucidar ou neutralizar as desordens biológicas, éticas e políticas impulsionadas por insólitas formas de contágio, sobretudo as invisíveis. Ora, essa vontade não se explica a contento se não a escaldarmos no interior do quadro das discussões a respeito do funcionamento das multidões, na medida em que estas teriam sido a região social em que se forjou um tipo de coexistência extremamente corrosiva e danosa entre os contágios físicos, psicológicos e as condutas ilegais.

Anos e anos depois, quando chegar a vez dos pedagogos do olhar brasileiros e portugueses atualizarem, ainda que inconscientemente, o modelo de compreensão da latência forjado pelo Direito e pela medicina ao longo dos séculos XVIII e XIX, a imagem cinematográfica será inteligibilizada como portadora de um conjunto enorme de males invisíveis, nomeadamente porque as imagens fílmicas agiriam como instâncias cuja força normativa suplantara a realidade, forjando comportamentos orientados mais pela imagem indiretamente transmitida do que pelo acesso direto ao real – tal e qual os doentes que tinham que ser vigiados pelas forças preventivistas dos séculos anteriores.

Isto é, como integrantes de multidões, os frequentadores de cinema, se não se contorcessem aos protocolos de pedagogia do olhar, tornar-se-iam perigosos, e isso por internalizarem imagens que induziam à adoção de um modo de vida perigoso. Assistir a um filme não era ato ilegal, porém o simples contato prolongado com esta ou aquela imagem em movimento formaria nos indivíduos certas disposições internas que seriam, elas sim, futuramente contrárias à lei. Tal como a briguenta multidão mambembe, o cinema fincava-se como o meio social em que se fabricavam interioridades reféns de imagens irreais, as quais levariam ao aparecimento de comportamentos antissociais propensos ao crime e a outras formas de ilegalidade.

Se a ponte entre o crime e o não crime era já imagética, a imagem em movimento multiplicava os perigos sociais, desafiando as cúpulas preventivistas do século XX, bem como seus pedagogos. Em uma palavra, o cinema fazia parte das doenças coletivas geradoras de cidadãos-espectadores inclinados para a pré-delinquência (ZANONI, 2019). Testemunha disso eram os espectadores que cediam ao cúmulo de mimetizar, consciente ou inconscientemente, a falsa realidade regalada pelas imagens em movimento. Trata-se de uma tendência que, por sinal, só se agravaria, especialmente após o advento do som, pois, claro está, o acréscimo de outra dimensão da realidade ao cinema influía decisivamente em seu poder de sedução, tornando o espectador inclinado a acreditar ainda mais no que se passava no *écran*.

Assim, torna-se mais compreensível que a educação do olhar não seja tão somente um instrumento pedagógico neutro preocupado exclusivamente com a ampliação do cabedal estético dos espectadores. A relação entre as imagens e os sujeitos que a elas acedem sempre ocupou a atenção dos poderes, na medida em que elas são vistas como transformadoras da conduta dos indivíduos e das coletividades. Ou, se quisermos, se a imagem inquietou e inquieta a reflexividade das instâncias normativas que regulam a vida social, é porque ela jamais se desvencilhou da noção de perigo.

Paulatinamente, fomos sendo ensinados que, depois de assistir a um filme, temos o dever ético de nomear o que vimos na garupa do vocabulário dos mediadores, como se o olhar do espectador e a palavra do mediador estivessem atados um ao outro em um único movimento que levasse à reconversão imediata e automática do visto pelo ouvido, o único modo de a imagem saída da tela do *écran* coincidir com o tipo de racionalização saído da boca dos mediadores, sendo

imperioso que estes, findada a projeção dos filmes, passassem a agir de uma maneira retrospectiva sobre o espírito dos espectadores. Ora, a descrição de uma forma de consciência cuja opacidade seria oriunda da invasão de imagens cinematográficas que obscureciam a transparência da relação do espectador consigo e que o condenariam, desta feita, aos mais disparatados sonhos sonhados em vigília, será capitaneada, no decorrer do século XX, pela noção de perigo. Tudo se passa, portanto, como se a imagem fosse sempre uma armadilha ética capaz de falsificar a realidade do mundo e, ao mesmo tempo, a realidade do sujeito que entra em contato com ela. A constituição de uma ética do olhar, coroada por um sistema de associação entre o perigo e uma miríade de atitudes antissociais, entrará com tudo na arena cinematográfica.

Sendo assim, quando julgamos este ou aquele filme, não estamos, em suma, lutando contra os magnatas de Hollywood, mas – do ponto de vista arqueogenealógico – contra a subjetividade dos vadios em multidão, isto é, contra os provocadores de imagens que palpitariam um número infinito de perigos sociais, pois os sistemas binários que performavam as práticas cinematográficas não se faziam a partir de pares opostos estéticos, como o belo e o feio, e sim por meio de pares opostos jurídicos e médicos, como o saudável e o doente, o inocente e o criminoso etc.

Enfim, o sonho da pedagogia do olhar segue sendo o de fazer com que o cinema seja exibido e apropriado por um receptor sem imagens, evitando todo um conjunto de sujeitos que produzem, modificam e espraiam imagens – as quais, claro está, só poderão ser neutralizadas por espectadores emancipados ou mediadores esclarecidos. Aliás, não é em troca de nada que, ontem como hoje, o proibicionismo tenha se dirigido preferencialmente contra o cinema e as drogas, isto é, contra as instâncias produtoras de imagens. Os canábicos e os cinéfilos, sem educação no olhar, sempre assustaram os poderes.

Se, como dissemos no início deste texto, é verdade que aproximação de esferas sociais raramente avizinhas pode ser bastante fértil do ponto de vista heurístico, é porque o recuo arqueogenealógico em torno de um *corpus* discursivo determinado permite mostrar que nunca existiu um elo natural entre as imagens, seus perigos e a organização de propostas educativas voltadas à correção do olhar, o que significa que o gesto de olhar o olhar do outro não é uma postura essencial diante das imagens, como se a pedagogização do olhar se explicasse pela densidade ou obscuridade do objeto fílmico, mas um ato simultaneamente ético

e estético que foi sendo montado, peça por peça, para a consecução de objetivos políticos específicos, ainda que muitas vezes não explícitos.

Fontes

AMENO, F. L. **Elementos da policia geral de hum Estado**. Lisboa: Oficina de Francisco Luiz Ameno, 1784.

AMERICANO, J. **Aplicações do Direito**: do direito penal na sua finalidade preventiva. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1930.

BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

BUENO, J. A. P. **Apontamentos sobre o processo criminal brasileiro**. Rio de Janeiro: Garnier, 1857.

CABRAL, A. V. **Epílogo jurídico de vários casos cíveis e crimes concernentes ao especulativo e prático, controvertidos, disputados e decididos a mayor parte delles no Supremo Tribunal da Corte & Casa da Supplicação com humas infignes anotações à ley novíssima da prohibição das facas & mais armas promulgadas em 4 de abril de 1719**. Lisboa: Oficina de Antônio Pedrozo Galram, 1729.

CAMPOS, M. O. **A pena e suas tendências**. Rio de Janeiro: Typ. Calazans, 1939.

CARVALHO, F. P. B. **Vadiagem**: aplicação e interpretação da lei penal. Rio de Janeiro: Rodrigues & Companhia, 1940.

DRUMMOND, J. M. O “Estado de Perigo” e suas projeções no direito penal. **Revista Forense**, 1944.

FREIRE, P. J. M. F. **Código criminal intentado pela Rainha Dona Maria I**. Lisboa: Simão Thaddeo Ferreira, 1786.

GONÇALVES, L. C. A classificação dos factos anti-sociaes. **Revista de Direito**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1911.

HESPANHA, A. M. **A história do direito na história social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEAL, A. A. A questão do jogo. *In*: **Annaes da Conferência Judiciária-Policia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.

MARQUES, J. F. **Tratado de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 1966.

NICEFORO, A. O que é a criminologia. **Revista de Direito Penal**, Rio de Janeiro, v. XXVI, 1939.

PAIVA, V. F. N. **Elementos de direitos das gentes**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1843.

PENIZ, J. I. R. **Elementos da prática formularia**: ou breve ensaio sobre a praxe do foro portuguez escriptos no anno lectivo de 1807 para 1808. Lisboa: Typ. Silviana, 1816.

REIS, M. S. **A vadiagem e a mendicidade em Portugal**. Lisboa: Imprensa Libanio da Silva, 1940.

REZENDE, A. A regulamentação do jogo. **Revista de Direito**, Rio de Janeiro, Typ. do Jornal do Commercio, 1911.

RUDERS, C. I. **Viagem em Portugal** (1798-1802). Lisboa: Biblioteca Nacional, 2002. v. 1.

SANTOS, A. **Como nascem, como vivem e como morrem os criminosos**. São Paulo: Saraiva & Companhia Editores, 1939.

VALLE, D. P. **Dos processos policiaes**: crimes de alçada. São Paulo: Graphica Rosetti, 1928.

WARD, B. **Plano de huma obra pia, geralmente útil ao Reino de Portugal, para serviço da igreja e do Estado**. Lisboa, 1782.

ZARONI, J. **A alma do crime**: dolo e culpa, dois polos da responsabilidade criminal. Rio de Janeiro: Imprensa, 1936.

Referências

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 405-419, 2010.

BARREIROS, D. P. **Modernização conservadora no Brasil**: Estado e classes sociais na construção da “via prussiana” de transição para o capitalismo (1880-1890). Niterói. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

CALDEIRA, J. (org.). **José Bonifácio de Andrada e Silva**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ERICHSEN, L. M.; NUNES, A. L. R. As artes visuais como mediação na superação da hiperatividade: um estudo de caso. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2011.

FAUSTO, B. **Crime e cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Brasiliense, 1984.

- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO. **Relatório de atividades: 2014-2015**. São Paulo: Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo, 2015.
- INSTITUTO CRIAR DE TV, CINEMA E NOVAS MÍDIAS. **Relatório de atividades: 2009-2010**. São Paulo: Instituto Criar de Tv, Cinema e Novas Mídias, 2010.
- KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MACALINI, E. R. O ensino de artes e o uso das ferramentas de comunicação: um processo de formação para a cidadania com jovens de comunidades populares. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2012.
- MASI, D. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Paliere**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- NAVA, P. **Baú de ossos**. São Paulo: José Olympio, 1974.
- SANTORO, P. F. **A relação da sala de cinema com o espaço urbano em São Paulo: do provinciano ao cosmopolita**. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVEIRA, D. M. Trabalho feminino no espaço doméstico: gênero e classe no Jornal das Famílias. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 689-706, 2015.
- SIQUEIRA, G. **Direito Penal Brasileiro**. v. 1. Brasília: Senado Federal; Conselho Federal, 2003.
- SOUZA, J. I. M. **Salas de cinema e história urbana de São Paulo (1895 – 1930): o cinema dos engenheiros**. São Paulo: Senac, 2016.
- TEIXEIRA, R. M. Ensino de arte e autismo: um relato de extensão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2012.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 05-15, 2003.

ZANONI, F. **Um espectador em vias de cinema**: uma genealogia do sujeito das imagens. São Paulo: Intermeios, 2019.

O ENCONTRO ARTE-MUSEU-EDUCAÇÃO NO JOGO ENTRE LIBERDADE E GOVERNAMENTO

Adriana Pedrassa Prates

A existência de publicações destinadas à veiculação dos índices de visitação às instituições expositivas de arte atesta não somente o fato de que muitas dessas iniciativas têm recebido uma quantidade massiva de visitantes, mas também que são mostras do próprio fomento desse fenômeno cultural, uma vez que evidencia a ocorrência e o desdobramento de esforços especificamente voltados ao seu amparo, escrutínio e divulgação desde, principalmente, a virada do século XXI.

De acordo, por exemplo, com o projeto intitulado *Exposições do Brasil*, desenvolvido desde 2010 pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) como produto de metas do Plano Nacional de Cultura (PNC) e do Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM), dados numéricos referentes à visitação pública a exposições de curta duração no País são coletados anualmente. Fornecidos em colaboração com a publicação britânica *The Art Newspaper*, que apresenta, por sua vez, desde 1996, o *ranking* das exposições mais visitadas ao redor do mundo, os dados colocam o Brasil em lugar de destaque: o País alçou o primeiro lugar do pódio com a exposição *O Mundo Mágico de Escher* em 2011, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB- RJ), com uma média de mais de 9 mil visitantes por dia.

Se informações desse tipo proliferam, podendo ser mencionadas até à extenuação, cabe atentar para algumas características gerais de tal cenário, sobretudo no que se refere ao fato de que a austeridade tradicionalmente imputada a tais práticas parece ter sido suplantada pela efervescência de alterações bastante significativas. Dentre muitas, algumas delas sobejam: o arrojo de projetos arquitetônicos capazes de configurar novos equipamentos culturais como chamarizes nos circuitos turísticos que articulam uma rede específica de cidades em escala planetária; o atendimento a um programa de necessidades que tem feito dos espaços internos desses equipamentos locais capazes de sediar uma gama de serviços em crescente diversificação, desde a oferta de cafeterias, restaurantes, livrarias, lojas, salas de projeção, até a

promoção de eventos nos ramos da moda, do *design* e da gastronomia, por exemplo; a disponibilização de aparatos tecnológicos de realidade aumentada e inteligência artificial via aplicativos instalados em aparelhos celulares acoplados a fones de ouvido como os mais recentes e promissores mediadores entre espectador e obra etc.

Não é possível, no entanto, que a magnitude das alterações que têm reconfigurado o setor seja sequer estimada sem que se traga o fato de que se assiste, desde a década de 1980, a uma espécie de espraiamento das práticas expositivas segundo diferentes perspectivas que, de alguma forma, se conectam. A saber: a proliferação dos processos de musealização e patrimonialização via a produção de uma variedade tipológica sem precedentes; o alargamento das margens de atuação dos museus e instituições afins,²¹ no que diz respeito ao redirecionamento de um trabalho tradicionalmente focado no objeto para as relações sociais em torno dele, como tarefa proclamada pela chamada Nova Museologia oficialmente inaugurada em 1982; a realização de construções, reformas, ampliações e restaurações, muitas delas viabilizadas no contexto de projetos de revitalização urbana, peculiarmente verificáveis no campo específico das instituições expositivas de arte.

Esse breve recuo temático torna possível relacionar às alterações já sinalizadas dados que têm positivado, desde então, uma recorrente ideia de êxito no setor; afinal, tais dados se somariam à comprovação de que instituições culturais, já há quase quatro décadas, teriam passado a cumprir, finalmente, a eterna e repetida promessa da democratização do acesso físico e, quiçá, simbólico aos chamados bens artístico-culturais.

O convite que se faz no presente texto é, no entanto, o da suspensão de quaisquer deduções automáticas relativas ao assunto, assim como da normalidade que impregna a visão reiteradamente veiculada desse conjunto de alterações. Para isso, parece igualmente necessário soerguer a visão que, ao se dirigir a tal cenário, não o faz sem que o aponte pela via do que considera, sempre, ter sido melhor outrora.

Tratando-se de um deslocamento que assinala discussões relativas ao modo de transmissibilidade da cultura em sociedades como a nossa, a

²¹ A opção em focalizar a forma museu justifica-se pelo fato de que a lógica constitutiva da acepção moderna desse aparato é aquela que atua como expressão cabal de perfis institucionais heterogêneos quando o assunto é a arte exposta; daí, igualmente, a atenção aos saberes nomeadamente museológicos.

importância da realização de uma tarefa crítica que se volta ao atravessamento desse cenário põe em tela, como se verá, o encontro arte-museu-educação.

Uma trincheira

Forjado o cenário, foi esse o convite realizado quando da efetuação da pesquisa que lastreia o presente texto. O procedimento da recusa forneceu ímpeto suficiente ao início de seu atravessamento, não obstante, segundo a funcionalização da potência afirmativa que detém: cavou-se certo distanciamento em relação ao que se pretendia investigar, sem que isso dissesse respeito a qualquer negativa de uso dos discursos que perfazem tal objeto de análise, mesmo porque tais dissensões são mais constituídas por aquilo de que se apartam do que é possível imaginar.

Com efeito, a referência aos museus de arte pela via do encontro entre os elementos de uma tríade assinala, por si só, a recusa da naturalização desse encontro, a qual insiste em tomar as instâncias que o compõem – arte, museu e educação – como entidades abstratas e universais, e não como práticas reais que se sucedem. Mas não foram somente essas as recusas elaboradas. Outras delas compuseram o gesto investigativo, sendo possível destacar: a da prontidão de uma resposta evidente para tal cenário, trazendo as injunções econômicas que, seguramente, o engendram, como tudo o que poderia dizê-lo; a de uma abordagem baseada na crítica institucional, cujo risco seria tanto o de fechar-se em si mesma quanto o de perder de vista que também as práticas artísticas se constituem, em larga medida, no âmbito da reciprocidade histórica de suas relações com as práticas museais (BASBAUM, 2012).

Ainda que a imagem disparadora da presente reflexão tenha sido a das recentes filas às portas dos museus de arte, foi exatamente a renúncia em centrar a tarefa crítica na tópica da democratização do acesso aos bens artístico-culturais aquela que elegemos, na esteira das demais recusas expostas.

Nota-se que a vitalidade das instituições museais residiria na notória disparidade entre dados que as atestam, de um lado, como comumente relegadas aos baixos índices de visitação, e, de outro, como historicamente capazes de concentrar aglomerações populacionais expressivas. A apreensão dessa afirmativa trouxe o entendimento de que se há de se considerar as diferentes gêneses do que se tem chamado museu ao longo do tempo, cumpre atentar, igualmente, para o fato de que a lógica aí mantida é a mesma a que se assiste no

momento em que emerge, no século XVIII, o dito museu moderno. No que tange aos museus de arte, tratar-se-ia de uma instituição que desponta como a concretização de uma ponte a vencer a distância entre determinadas noções de arte e de público, de modo que é no jogo que se instala desde então que residiria a possibilidade de sua própria existência. Trocando em miúdos, tais instituições surgem, ao mesmo tempo, como a expressão concreta de uma fissura e a chance de sua remediação, evidenciando o teor assumidamente pedagógico que as enleva, as sustenta e as justifica.

Não obstante a dedução primeira de que haveria aí um paradoxo, outra constatação vem somar-se, vinculada à apreensão da razoabilidade da maquinaria educativo-museal, cujo funcionamento tem um início historicamente datado. Desse modo, pinçar do referido cenário a imagem de uma instituição apinhada de pessoas, e não a de um espaço expositivo rarefeito em termos de público, como bem poderia ser, possibilitou – na acuidade mesma do olhar para a capacidade ímpar que o museu parece ter em se constituir como sintoma de seu próprio tempo (ARANTES, 1991) – a decisão de operar a referida recusa, visto que um esforço crítico voltado à noção da democratização do acesso aos bens artístico-culturais dificilmente escaparia da lógica do jogo exposto, impedindo a visão dos lineamentos que o constituem, assim como dos limites que o perfazem na visão de seus próprios deslocamentos históricos.

Ainda que a imagem das numerosas filas às portas das grandes instituições expositivas de arte traga à baila, automaticamente, a notória tensão assinalada por Bourdieu e Darbel (2007) acerca da necessidade de se historicizarem as afirmações que asseveram a conquista da democratização do acesso aos bens artístico-culturais, mesmo ou principalmente quando uma visão marcadamente desenvolvimentista a festeja, nota-se que a referida imagem funcionou, em nosso caso, como meio de situar a tarefa crítica aquém dessa discussão, muito embora a ela diga respeito, evidentemente.

Claro está que se situar aquém dessa tensão significou trazer à baila, antes, o estranhamento em relação à associação veridictiva entre as práticas museais e as práticas artísticas, e, nesse esforço, o que parece importar mais do que tudo: a defesa de que a vitalidade de tal associação teria a ver menos com a factualidade, ou não, da missão edificante que a anima, e mais com a apreensão generalizada da necessidade que se tem dela.

Sob tal perspectiva, a visão esfuziante dos espaços expositivo-institucionais de arte apinhados de gente ou a indignação condenatória da baixa visitação a que muitos deles estão relegados dizem respeito, em nosso entendimento, à eficácia de um governo de feições pedagogizantes que tem no encontro arte-museu-educação, e, decerto, na pedagogização da arte, um de seus braços fortes.

Dado o risco do equívoco de que se deduza prontamente qualquer coisa como um ataque aos museus, à educação ou à arte, uma breve explanação acerca das ferramentas teóricas que aqui foram postas a uso permite certo esclarecimento. Trata-se, pois, da noção foucaultiana da *governamentalidade*, que desponta no curso *Segurança, território e população*, de 1978 (FOUCAULT, 2008), assim como de certa utilização do termo *pedagogização*, cunhado pelo sociólogo alemão Janpeter Kob no final da década de 1950 (DEPAEPE; SMEYERS, 2016).

Em linhas gerais, a noção de *governamentalidade* em nada tem a ver com algo intrinsecamente bom ou ruim, mas com aquilo que opera em todas as relações sociais, desde as formas instituídas de sujeição política e econômica até os modos de ação de uns sobre os outros (FOUCAULT, 1995). Tal noção, a despeito de se disseminar como uma tecnologia de dominação que é sempre normalizadora, age via a apreensão das noções de autonomia e liberdade (AQUINO, 2011). O termo *pedagogização*, por sua vez, foi trazido como o fenômeno do espraiamento do intento educativo no tecido social, bem como a tendência deste em assumir e, ao mesmo tempo, reivindicar para si a responsabilidade sobre os fatos da vida; estes entendidos, então, como problemas a serem resolvidos (VIEIRA, 2016). A relação entre tais noções ganha clareza quando Aquino (2011), em referência específica a tal intento, apresenta um gesto que é inerente a ambas as noções: atuar na normalização das condutas individuais valendo-se de um jogo incessante com a liberdade dos sujeitos envolvidos.

A importância que o encontro arte-museu-educação assume no referido jogo é incontestável, especialmente quando se atenta para o fato de que o fenômeno das visitas massivas às instituições expositivas de arte desponta em um horizonte histórico crivado, igualmente, pelo alastramento desmesurado de investidas museais e patrimoniais, ou seja, por uma espécie de *museificação do mundo*, nas palavras de Agamben (2007). Tratando-se, pois, da intensificação do

intento educativo no tecido social pela via de uma importante vertente da educação não formal – a museal –, cabe afirmar que são exatamente os chamados *novos museus* de arte os que mais parecem visibilizar, hoje, o fato de que a referida intensificação se dá na medida mesma da volatização das imagens identificadas como próprias à pedagogia memorial, das mais austeras às reconhecidamente dinâmicas.

Foi exatamente a constatação do que se assiste hoje a algo como uma nova gênese das práticas museais – ao que parece, a emergência de um processo de musealização ainda sem nome – aquilo que alavancou a necessidade de pôr em curso um tipo específico de análise de discursos de artistas, críticos de arte, educadores, curadores, mediadores, gestores culturais, historiadores da arte, museólogos etc., de modo a inventariar, à luz da acepção foucaultiana da governamentalidade, os deslocamentos históricos atinentes ao referido processo de pedagogização da arte.

Para tanto, tratou-se de levar a cabo um gesto arquivístico de ampla envergadura, cuja força de tensionamento requereu uma intensidade insuspeita.

Uma arma, um golpe

Se, em um primeiro momento, a eleição das noções de governamentalidade e pedagogização pareceu funcionar como ferramenta para o atravessamento do cenário exposto, tanto pela possibilidade da atenção à dimensão microfísica das relações de poder que o perfazem quanto pela ênfase ao intento educativo que constitui seu componente essencial, foi somente pela via do gesto arquivístico simultaneamente delineado que a sistematização crítica desse quadro argumentativo tornou-se possível.

Inspirado na arqueogenealogia foucaultiana, tal gesto assumiu um caráter extensivo à temática em tela, uma vez que atuou como contraponto radical à hegemonia de uma visão historiográfica de cunho patrimonialista a partir da qual a forma museu tornou-se emblemática. Dito isto, cabe ir direto ao ponto: a forja do arquivo.

Dois movimentos fundamentais engendraram tal composição, acionados pelo crivo inquiridor pertinente à problematização posta em curso. O primeiro deles, horizontalmente largo, ensejou o rastreamento de fontes de um conjunto de periódicos científico-acadêmicos nacionais pertinentes às áreas da arte, da museologia e da educação nas duas últimas décadas (até 2017).

O critério de seleção do material pautou-se não na suposta garantia de uma inequívoca legitimidade científica das fontes, mas na possibilidade de adentrar uma massa de discursos, além de quantitativamente razoável ao trabalho da pesquisa, representativa do que vem circulando discursivamente nas áreas em tela. Desta feita, 461 artigos, rastreados segundo a leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave, foram coletados de um total de 45 periódicos, com vistas à extração dos lineamentos discursivos que interessavam ao referido crivo da pesquisa. Tendo esse procedimento resultado em um conjunto disperso de fontes, optou-se, a título da viabilização de seu manuseio, pelo investimento em uma operação que, atenta ao escrutínio dos assuntos tratados, o segmentou em três quadros cronologicamente consecutivos – 1840 a 1910; 1920 a 1950; 1960 até a atualidade –, de forma a abarcar um arco temporal amplo o suficiente para a visualização de importantes deslocamentos históricos relativos à área, assim como profícuo à apreensão dos acontecimentos próprios às diferentes épocas, favorecendo o vislumbre de alguns modos de entrada naquele arsenal discursivo.

Na impossibilidade de listar aqui os lineamentos rastreados, cabe sinalizar a detecção da inversão, na arregimentação dos três quadros cronológicos mencionados, da lógica que manteve os achados nos periódicos da área da educação em menor número que os demais nos dois primeiros recortes temporais demarcados. Deste modo, notou-se que, de 1960 até a atualidade, os lineamentos rastreados nos periódicos da referida área superaram em mais de 50% o montante rastreado nos periódicos das áreas da arte e da museologia no mesmo período. Vale ressaltar ainda que, no que se refere ao montante rastreado nos periódicos das áreas imediatamente supracitadas, observou-se um equilíbrio numérico entre ambos no cômputo geral dos lineamentos rastreados, com exceção do que se notou no segundo quadro cronológico, como o momento em que o conjunto de artigos arregimentados nos periódicos da área da arte excedeu os da área da museologia.

Outra grade de leitura foi acionada no sentido de agrupar os diferentes lineamentos, dando ensejo à operacionalização de todo o material. Tal enfrentamento possibilitou a arregimentação de categorias analíticas remetidas diretamente à visualização de processos de pedagogização engendrados no encontro arte-museu-educação, ficando claro o quanto o termo pedagogização assumia uma forma alargada no que diz respeito ao entendimento comum de seu uso no campo em questão. Trocando em miúdos, não se tratou de verificar o

fenômeno da pedagogização unicamente nos setores ou projetos educativos que atuavam nos museus de arte, mas também, já se dando a ver de que tratam as categorias analíticas em tela: na própria emergência dos museus modernos, assim como das noções de obra, artista, espectador e seus deslocamentos; nas variações históricas da inserção das instituições expositivas de arte nas cidades, assim como das diferentes concepções arquitetônicas e expográficas que as acompanharam ao longo do tempo; nos diferentes processos de musealização e patrimonialização, tendo em conta o próprio advento da museologia e de seus deslocamentos epistemológicos; no modo como determinadas noções de educação, memória e cultura têm sido articuladas em tal meio; nas variações de entendimentos do museu como espaço de educação não formal, ou seja, de seus modos de ação e relação com determinadas noções de público, inclusive o escolar; na emergência da exposição como obra e seus desdobramentos; na emergência de figuras pertinentes ao meio, como a do arte-educador e do curador, por exemplo; nas diferentes concepções de uso do conhecimento tecnológico no espaço expositivo-institucional de arte.

O segundo gesto arquivístico, verticalizado, funcionou de maneira a escavar o espaço-tempo imediato do que despontava no arquivo como novidade, problema, polêmica, conflito etc., abrindo espaço para a integração de outro importante conjunto de fontes: os catálogos de exposições, revistas e jornais de época.

Foi, portanto, pelo crivo analítico de uma densa massa discursiva, ela mesma forjada segundo o trabalho extenuante de uma tarefa crítica de monta, que dois grandes estratos de escrita vieram à tona, cada qual a seu tempo. Tendo atuado como uma espécie de primeiro solo onde foi possível pisar, um desses estratos assumiu um caráter eminentemente teórico-temático, formalizado por linhas de ação sentidas como prementes, com destaque para a elaboração de uma incursão enviesada na forma museu típica; incursão atenta tanto aos seus mitos fundadores quanto aos discursos dissensuais sobre seu modo de funcionamento.

No que diz respeito ao segundo estrato sinalizado, eminentemente empírico, importa mencionar o quão profícuo foi o escrutínio das alterações lexicais sofridas nos discursos analisados. Destarte, cinco enunciados basilares ao encontro arte-museu-educação – *liberdade*, *revolução*, *participação*, *resistência* e *inclusão* – emergiram, igualmente, como categorias analíticas fundamentais, as quais viabilizaram a condução de diferentes atravessamentos

no arquivo. A intenção da efetuação de tal frente investigativa foi a de alcançar como que um passo atrás de onde se estava, em direção ao queurgia ser visto, não como esforço de mostrar o que, antes, estava oculto, mas como a tentativa de desenredar ao menos alguns lineamentos de uma importante soma de discursos que, não sem deslocamentos e descontinuidades, operaram historicamente como arautos do porvir, quando se tratava da arte institucionalmente exposta.

Dada a impossibilidade de se demonstrar aqui o conjunto arquivístico integral do trabalho investigativo, espera-se que a difícil escolha de trazer aspectos selecionados da imersão analítica faça jus às tantas vozes que compuseram o arquivo da pesquisa: vozes dos vivos e dos mortos no emaranhado de uma polifonia potencialmente audível e, em grande medida, inaudível.

Nada parece mais apropriado para isso do que a apresentação, já de início, de uma fonte que se mostrou capaz de reconfigurar o arquivo em tela segundo a pregnância de uma dimensão insuspeita: a guerra. Trata-se da fração específica de uma intercalação entre imagens e textos na revista *O Observador Econômico e Financeiro* (1939) quando da descrição de uma exposição *sui generis*: a *Exposição Nacional do Estado Novo*. Realizada oito anos após a implementação de tal governo e apresentada como anticomunista e afeita à democracia, exerceu a tarefa da apresentação às massas de uma síntese das transformações operadas no período, as quais, em suma, teriam “[...] modificado radicalmente todos os setores da vida nacional, desde a economia aos costumes, desde a educação ao aparelhamento técnico-militar” (O OBSERVADOR..., 1939, p. 57).

Indo diretamente ao ponto, a fonte mostra uma disposição aleatória de imagens próprias a um país que se preparava continuamente para a guerra em meio à descrição textual de feitos cuja prosperidade era associada àquilo que somente os tempos de paz poderiam assegurar. Desta feita, imagens intituladas como *Material contra gases asfixiantes; Máscara contra gases asfixiantes para cavalos; Fabrica de Projetis de Artilharia, no Andarahy, Rio de Janeiro; e Fabrica de Pólvora e Explosivo, de Piquete (São Paulo)*, foram entremeadas à descrição de tópicos como *Produção Intelectual; Livros e Bibliotecas; Patrimônio Histórico e Artístico; Teatro; Comemorações, Conferências, Exposições; Esportes, Cinema, Rádio* (O OBSERVADOR..., 1939, p. 81-85).

Com certeza, o efeito de certo assombro não se deu pela visualização deste ou daquele conteúdo, mas pelo inusitado da proximidade entre assuntos que pareciam tão díspares. O fato é que tal efeito acabou por contaminar a visão

supostamente contrária àquela que lhe teria provocado, ou seja, a própria noção da existência de uma contiguidade natural entre a produção cultural de uma nação e os atributos da paz.

Não havia ali, portanto, nenhuma contradição, dado que se tratava dos dois lados de uma mesma moeda. Em suma, uma elaboração já conhecida: a forja de uma estreita conjugação entre determinado ideal de desenvolvimento e de civismo regrada pela crença quase religiosa no simultâneo esforço pela paz e dever para com a guerra. Destarte, o *problema militar moderno* apresentar-se-ia, na voz do governo, pela afirmação de que “[...] por mais ardentes que sejam os anhelos de paz de uma nação, deve a mesma preparar-se e organizar-se tendo sempre em vista a guerra” (O OBSERVADOR..., 1939, p. 118).

Tais preparo e organização fariam extrapolar a responsabilidade do problema militar para todos os ministérios do governo, de modo a se firmar o conceito de *Nação Armada fazendo a Guerra Total*, ou seja, a ideia de que “[...] não somente os exércitos fazem a guerra, e sim, a Nação inteira” (O OBSERVADOR..., 1939, p. 118). Afinal, uma nação desenvolvida deveria ser também aquela que não sofreria um colapso no momento em que viesse a “[...] necessitar de todas as suas energias” (O OBSERVADOR..., 1939, p. 119).

Uma entrevista concedida ao jornal *Correio da Manhã* (RJ), também no ano de 1939, por um médico e professor chamado Leonídio Ribeiro dá a ver um pouco do que tratam os esforços pela paz, no contexto das relações internacionais que os arregimentam. Tendo sido enviado pelo governo brasileiro para a *Feira Mundial de Nova Iorque* como representante dos progressos do país na medicina, Ribeiro (1939, p. 15) afirma:

Está voltada, nesse momento, para este continente, a esperança na humanidade. Precisamos ser dignos da soberania que nos vae caber. O destino da America é um só, e por isso devemos ficar unidos e solidários, para, assim, melhor nos desempenharmos dessa tarefa. A consciência de nossa força colectiva fará com que consideremos a concordia como o maior dos bens. Porque só a Paz é constructora e a America tem muito que edificar. Para que isso seja possível, precisamos, porém, conhecermos bem uns aos outros.

A receptividade demonstrada pelos estadunidenses seria ressaltada, na entrevista, pela oportunidade de uma conversa pessoal com Rockefeller Jr., cujo interesse no País ficara patente ao pedir “[...] uma cópia desses nossos documentos para a filмотeca que está sendo organizada sobre todos os paizes da America Latina” (RIBEIRO, 1939, p. 15). Com efeito, o empresário e filantropo

que, na ocasião da conversa com Leonídio Ribeiro, acabava de participar da inauguração da sede definitiva do MoMA (1939), seria figura eminente, em solo brasileiro, não só no combate à febre amarela ou causas afins, mas também de uma série de iniciativas ligadas aos setores de produção, financiamento e serviço, dentre as quais a inauguração em 1947 – mesmo ano em que se inaugura, na Europa, o museu-memorial de Auschwitz contra os horrores da guerra – do primeiro grande museu de arte moderna do Brasil: o MASP. Este, como uma espécie de derivação do próprio MoMA, a primeira referência de um museu dito educativo e dinâmico por sua abertura às massas, é reputado, no País, como pioneiro da oferta de ações educativas.

Resguardadas as devidas particularidades, ressoaria na emergência do MASP o discurso que o presidente Roosevelt proferiu pela rádio da Casa Branca no ano de 1939, quando, na ocasião da inauguração do MoMA, o dedicou à “[...] causa da paz e aos esforços em prol da paz” (ROOSEVELT, 1939, p. 6), deixando claro o lugar reservado à arte naquela sociedade. Segundo Roosevelt (1939, p. 6),

[...] as artes que enobrecem e dão requinte á vida não podem florescer senão numa atmospherá de paz [...] as artes não podem desenvolver-se senão onde os homens são livres de serem elles próprios e têm a liberdade de disciplinar as sua energias e os seus ardores [...] As condições favoráveis ás democracias o são também para as artes. Daquillo que chamamos liberdade em matéria de política resulta a liberdade para as artes. Não pode existir vitalidade na obra de arte sem que exista vida espontanea na sociedade em que as artes florescem. Animando a criação e o amor das bellas coisas, encorajamos a democracia.

Tal empenho não pode ser visto como desenredado do que se formulava à época em relação ao lugar destinado à produção da arte em outros lugares do mundo. Cumpre observar, portanto, que diferentes intencionalidades foram postas em jogo, mesmo quando se tratava de produções assinaláveis como representativas de uma só referência conceptiva em arte.

Nessa mesma década, por exemplo, enquanto o stalinismo bania da União Soviética as experimentações vanguardistas, Hitler fazia coincidir, na Alemanha, o projeto do Nacional-Socialismo com uma forma perfeita de arte cuja síntese, ao resultar de suas três grandes paixões – sua cidade natal Braunau am Inn, a Antiguidade clássica e Wagner –, atuava como peça-chave para a legitimação de uma eficaz associação, endossada pelo discurso médico, entre arte moderna e degenerescência da raça. Foi via a elaboração da imagem de uma forma de arte entendida como perfeita, portanto, articulada à noção da emergência do artista-

príncipe nascido do povo como aquele que uniria, enfim, a arte e a vida anunciando o Estado Novo (3º Reich), que se assistiu à exequibilidade de um projeto de extermínio sem precedentes, justificado nos termos de um saneamento antropológico (ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO, 1989).

Se não há aí qualquer novidade, trata-se de notar que ambos os cenários, representativos de situações eminentemente implicadas com a factualidade da guerra, evidenciam a eficácia do uso de uma tecnologia de governo que engendra uma forma muito clara de funcionalização da arte (ao mesmo tempo em que é, por ela, configurada), especialmente posta em marcha segundo o empenho de um intento educativo ideologizado. Em síntese, o advento da guerra teria mostrado o quão estratégico era, para os mais diversos interesses, fazer funcionar um projeto por excelência educativo, e o quanto essa eficácia era maximizada quando a produção da arte entrava diretamente em cena.

Nesse sentido, como mostra o discurso do presidente Roosevelt, ao contrário do que possa parecer, dada a diferenciação que detém em relação aos regimes totalitários, é de uma só e mesma tecnologia de governo que se trata quando se assiste às conduções contingencialmente hegemônicas arbitradas no campo da arte do lado de cá do planeta. Daí, igualmente, a necessidade de certo trabalho educativo, conforme mostra a matéria assinada pela jornalista Yvonne Jean no jornal Correio da Manhã (RJ) em 1949.

Ao investir em uma retomada das palavras do diretor geral da Unesco, Torres Bodet, quando de suas explicações sobre a relação entre a educação e a paz na Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos daquele ano, a autora ressalta:

A coesão internacional (garantida por alianças durante a guerra) se apresenta novamente, na paz, como um ideal ao qual é preciso chegar por um reajustamento muito lento de aspirações contraditórias, mas suscetíveis de serem discutidas [...] Temos que reconhecê-lo: a paz exige mais talento, mais imaginação e maior heroísmo que as batalhas. (BODET apud JEAN, 1949, p. 12).

Logo em seguida, Jean (1949, p. 12) adverte: “[...] para criar a atmosfera propícia à paz, é indispensável agir sem perder mais tempo, educando todos os indivíduos que formam os povos”.

Tal manobra mostra-se capaz de fazer de uma tecnologia amplamente testada na guerra o próprio antídoto contra esta, já que afeita à condução segura da vida. Assim, interessa notar que a chave aí acionada, e que se acirra a partir do

pós-guerra, diz respeito a um entendimento específico acerca do que seria necessário regular em prol da pacificação de relações anunciadas como conflituosas. É o presidente Getúlio Vargas quem anuncia, já em 1930, o lugar reservado aos artistas, no momento de seu discurso de inauguração do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio:

Sempre senti e expressei com clareza minha opinião a vosso respeito – intelectuais, artistas, operários fabris, comerciários, bancários, lavradores – considerando-vos com valores humanos respeitáveis e não simples máquinas de produção; foi sempre elevado o meu juízo sobre as vossas reservas de energia patriótica, interesse moral e devotamento ao bem público, dentro da ordem para maior bem da família brasileira e tranquilidade do trabalho creador de fartura e propulsor de aperfeiçoamento cultural (VARGAS, 1939, p. 96).

Entendia-se, nesse sentido, que a legislação trabalhista, como fruto de constantes negociações que visavam a manutenção do necessário equilíbrio entre capital e trabalho, ao caracterizar-se por uma atenção renovada aos valores humanos, atuava em prol da “[...] pacificação das forças produtoras, dignificando o trabalho e valorizando o trabalhador” (O OBSERVADOR..., 1939, p. 96).

Se a figura do trabalhador desponta como alvo de uma tecnologia de governamento cuja qualidade regulatória apontava para a contribuição do artista – também este um trabalhador – como de imprescindível valor, parece fazer sentido evocar o emblemático enunciado desenhado em ferro no portão de entrada de Auschwitz – *Arbeit macht frei* (o trabalho liberta) –, mantido quando de sua transformação em espaço de cultura.

Mas a funcionalização do binarismo guerra-paz pela via da apreensão generalizada da necessidade do encontro arte-museu-educação como contributo natural à causa da paz e, desta, como efeito *da* e condição *para* a conquista de certo ideal de liberdade, não diz respeito ao projeto de alguns homens no papel de detentores de certos mecanismos de ação do Estado ou dos ditames do capital, mas sim à processualidade histórica das práticas efetuadas por todos e cada um como a produção mesma do real ou, se se preferir, de determinados modos de existência.

Ao que parece, a possibilidade de uma apreensão mais fina da funcionalização dessa específica engrenagem exige uma breve incursão na genealogia do poder como guerra com que Foucault (1999) se defrontou. Ao entender o poder como o emprego de um campo de forças no interior de uma pseudopaz solapada por uma luta contínua, o filósofo considera o fenômeno do

apagamento das relações belicosas do corpo social ao longo da Idade Média, ou seja, a estatização da guerra como consequência do desenvolvimento dos Estados, segundo a reinversão que efetua do princípio de Clausewitz – para Foucault, a política seria a guerra continuada por outros meios –, advertindo que alguém, anterior ao estrategista militar, enxergou a guerra na filigrana da paz, no princípio de inteligibilidade do Estado, nas instituições e na história, na conclamada ordem civil.

Tendo sido, portanto, para o binômio guerra-poder que o interesse de Foucault se voltou, desde sua emergência como o discurso da luta na Revolução Inglesa do século XVII e na França do século XVIII, até as diversas formas de sua cooptação a partir de então, interessa destacar que é exatamente por uma das vias de sua captura que foi possível extrair dados fundamentais para a abordagem em tela. Nota-se que tal discurso, como a primeira manifestação histórico-política sobre a sociedade pela qual o saber histórico, como uma verdade-arma, passa a ter o povo como sujeito e a ideia de revolta como direito absoluto, ao ser reimplantando sob uma forma autoritária entre o poder régio e a administração pública na França do século XVIII, vincula-se, pela via de sua própria colonização, ao nascimento das primeiras instituições de História e, por conseguinte, à própria acepção moderna de museu, nutridas pela defesa da necessidade de certa organização dos saberes nas sociedades disciplinares. É nesse contexto que uma específica ideia de liberdade será forjada e que a figura do bárbaro, em contraposição à do selvagem como ser ainda socializável, será utilizada contra o pano de fundo da própria ideia de civilização: ao ser ele apresentado como distinto, mas demasiado aventureiro, sem pátria, sem comércio, sem arte ou sem lei, a liberdade que lhe era anteriormente imputada sofre uma irremediável associação com a pobreza, com a brutalidade, com a pilhagem, com a crueldade e com a violência, dando a ver a constituição, no Estado Moderno, de uma importante clivagem pela qual a ideia de liberdade passa a ser vinculada à verdade e ao saber – e, altivamente, ao saber da arte – como produtos da ordem e da paz, cuja frutificação seria impossível do lado de lá dessa suposta fronteira, ou seja, sob o caos ou o grotesco da guerra.

Sob tal perspectiva, parece ser possível afirmar a coextensão não somente da política em relação à guerra, mas também da educação, da cultura e da arte. Se, conforme assevera Georges Didi-Huberman (2013, p. 105), a cultura não é “[...] a cereja do bolo da história”, tampouco a arte é o verniz das sociedades, de

modo que ambas não estariam a serviço da ilustração das coisas feitas, mas atuariam, antes, no cerne das relações de poder que as (des)constroem, das lutas que as engendram e que fazem ver, no bojo do entrechoque de forças múltiplas, a contingência das ações de uns sobre os outros na forja constante das subjetividades.

Nesse sentido, a imagem bélica elaborada por Alfred Baar, o primeiro diretor do MoMA, do famoso “diagrama de um torpedo que se movia através do tempo, inexoravelmente para frente no intuito de manter a coleção constantemente moderna” (FREIRE, 2013, p. 69) como resposta à tarefa de dar corpo a uma operação museológica que tivesse alcance mundial, passa a evidenciar, na ambiguidade mesma da qualidade autoimputada da força de combate que detém, o fato de que também ali a referida cooptação do discurso da luta se fazia presente. Decerto, parece não ser possível separar tal imagem, por exemplo, da incorporação a que se assiste do abstracionismo, paulatinamente presente na produção de artistas emergentes à época, como Pollock e Rothko, pela retórica anticomunista que caracterizou os tempos da Guerra Fria (HONORATO, 2011). É em meio à popularização das críticas negativas ao stalinismo e ao interesse em uma arte identificada, por parte de um público abastado e de um mercado emergente, com o lugar que os Estados Unidos passavam a ocupar na nova geopolítica do pós-guerra, que se forjou certa associação entre uma específica produção da arte abstrata e a imagem de uma sociedade apresentada como sadia, porque democrática e livre.

Não parece à toa, portanto, que Nelson Rockefeller tenha se referido aos museus de arte, em seu discurso na inauguração do MASP, como “cidadelas da civilização” (apud TOTA, 2014, p. 7), em remissão a Roosevelt, autor da expressão. Se se evidencia aí a qualidade de uma relação ímpar entre o desenvolvimento das cidades e a consolidação do encontro arte-museu-educação, como se a este coubesse a materialização mais alta daquelas, alguns desenredamentos parecem suficientes à visualização dos modos pelos quais tal expressão se configura como a apreensão mesma de forças que assumiram um lugar de domínio em meio às disputas que borbulhavam.

Com efeito, não parece possível dizer de tal relação sem que se retroceda no tempo em direção a acontecimentos que já ensaiavam a visão sintetizada no referido termo. Um deles diz respeito à construção de um museu vertical, o *Outlook Tower*, na cidade de Edimburgo, capital de Escócia, em 1892, por Patrick

Geddes. Motivado por estudos que relacionavam formas espaciais produzidas pelo homem a processos de transformação do real, o museu funcionava como um farol ao revés, pois em seu topo havia uma câmera que captava, em tempo real, as imagens da cidade em movimento para o seu interior. Desta feita, o museu-observatório buscava naquelas imagens a “[...] localização contextualizada e informada do cidadão comum” (GROSSMANN, 2013, n.p.), funcionando de modo “[...] relacional ao seu lugar como também a um mundo em expansão, em pleno esplendor do colonialismo britânico” (GROSSMANN, 2013, n.p.).

Outros dois adventos dizem respeito a práticas pertinentes à Exposição Universal de 1889, quando o Brasil foi a Paris (BARBUY, 1996). Como uma das grandes Exposições Universais das Indústrias que aconteceram de 1851 a 1915, a de 1889 foi comemorativa do centenário da Revolução Francesa. Foi nessa exposição, e especialmente para ela, que a Torre Eiffel foi inaugurada. A museóloga Heloisa Barbuy (1996, p. 218) conta que uma das mais aclamadas atrações do lugar era a subida a pé dos 1800 degraus até o topo da torre, de modo a se viver a “sensação progressiva da Exposição e da cidade miniaturizando-se a seus pés [...] como uma grande maquete: uma maquete do mundo”.

Quanto ao outro advento, trata-se da exibição do grande *Panorama da cidade e da baía do Rio de Janeiro*, uma obra de Victor Meirelles, instalada em frente ao Palácio das Máquinas pelo próprio artista e pelo belga Langerock. Barbuy (1996, p. 230) descreve-o como “uma tela circular, de 115 metros de comprimento e 14,5 de altura, dentro de uma rotunda, permitindo a visão panorâmica da paisagem, atravessada por efeitos de luz”. Ou seja, uma espécie de *trompe-l’oeil* que associava pintura e efeitos luminosos, contando, ainda, com um movimento giratório que seguia deslocando a paisagem aos olhos de uma plateia de espectadores situada ao centro do recinto. A obra, instalada em 360°, dava a volta internamente em todo o edifício, construído especialmente para recebê-la. Segundo Barbuy (1996, p. 231), o espetáculo consistia nos efeitos ópticos provocados pela luz que atravessava a tela, de modo que “as linhas de delimitação superior e inferior, na junção da tela com o edifício, eram mascaradas para dar a ilusão de uma paisagem real”.

Ora, impossível não se remeter a Foucault (2006, p. 144) quando este afirma:

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ser vistos; uma arte

obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo.

Não por acaso, portanto, a arquitetura a isso implicada, e que trará à baila o cálculo das aberturas, dos cheios e vazios, das passagens e transparências, terá o acampamento militar como modelo quase ideal de observatório. Em referência à cidade-acampamento, Foucault (2006, p. 144) pondera:

É a cidade apressada e artificial, que se constrói e remodela quase à vontade; é o ápice de um poder que deve ter ainda mais intensidade, mas também mais discricção, por se exercer sobre homens de armas [...] o acampamento foi para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica.

Nota-se que aquilo que emerge na primeira metade do século XX como os grandes museus educativos, embora não estivesse presente nas iniciativas aqui selecionadas, já despontava em cada qual em estado germinativo. Se a experiência da subida na Torre Eiffel, por si só conotativa do poder do homem em construir e dominar a natureza, mostrava ser possível observar uma cidade artificial construída em tempo recorde, passível de ser montada e remontada como a visão de um mundo manipulável, o que se passará, daí em diante, é a incidência dessa mesma tecnologia na cidade concreta. Nesse caso, não bastava que uma construção posta como a mais alta funcionasse simplesmente como um mirante ao reverso; era necessário utilizar a sedução de seu efeito segundo uma tecnologia que o tornava inevidente: a de fazer coincidir, segundo determinada intencionalidade, aquilo que era trazido para o seu interior com o próprio real. Nessa intencionalidade residia, pois, o intento educativo.

Tratando-se do contexto próprio ao processo de institucionalização da arte moderna no País, outros adventos funcionaram como simulacros das relações entre o encontro arte-museu-educação e as cidades. A fictícia Spamolândia, concebida por Lasar Segall para os bailes de carnaval da SPAM (Sociedade Pró-Arte Moderna, SP) no início da década de 1930, reunia um grupo seleta da sociedade paulistana – os spamistas – que, ao girar “[...] em torno da arte como elemento de distinção social” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 209), encenava os mais diversos personagens citadinos, perfazendo uma nova visualidade urbana de vertente expressionista a ser contemplada e, quiçá, transposta à cidade real. À mesma época, registra-se a atuação da célula CAM (Clube de Arte Moderna, SP) incrustada no centro de São Paulo, como a imagem do que a cidade deveria ser,

tendo em vista a crença de que, a partir do que dispunha aquele organismo vivo aberto às ruas, a arte se expandiria para além da arte, segundo um plano de claro engajamento social (FORTE, 2010).

Com efeito, aquilo a que se assiste no próprio deslocamento de Flávio de Carvalho, figura eminente do CAM (1932-1934), para os Salões de Maio (1937-1939), e, correlatamente, nos discursos do crítico de arte Mário Pedrosa, nas décadas de 1940 e 1950, dirá respeito à formulação da crença, subvencionada pelos discursos da psicologia da Gestalt e da fenomenologia de Merleau-Ponty, em determinada produção da arte abstrata como a evidência do acesso a um ponto comum do humano. Ao ser entendida como capaz de apagar as fronteiras que separam sãos e doentes, infantes e adultos, primitivos e civilizados, a arte assumiria o estatuto de *necessidade vital*, figurando como um ponto de vista superior emanado da visão de um mundo plástico higiênico, distante da sujeira e da selvageria dos homens. Destarte, ao se comprovar que a arte, dada sua força educadora, poderia atuar “[...] como um dos elementos em si mesmo mais decisivos para a formulação dos homens, a educação dos jovens, a reeducação dos transviados, a cura dos sem saúde” (PEDROSA, 1946, p. 11), caberia entender que “o indivíduo se eleva, assim, no artista, à categoria de arquiteto universal” (PEDROSA, 1947, p. 2).

Não é de estranhar, portanto, que a ambiguidade do termo *civilização-oásis* empregado por Pedrosa em referência a Brasília – de um lado, a abundância do oásis como a imagem mesma de um impulso emancipatório; de outro, o insulamento de uma civilização desenraizada – tenha sido utilizada como meio para “[...] discutir e entronizar o papel da arte na reconstrução do mundo” (ARANTES, 1998, p. 10). Como expressão de uma cidade factual que ensaiava uma síntese do projeto moderno, o traçado de Brasília foi visionado como potente o bastante para a entronização espontânea da arte nas veias da cidade, entendida, ela mesma, como uma espécie de jardim de esculturas. No que diz respeito à noção de sua experiência como uma nova construção do mundo, a imagem das possíveis associações comunitárias que daí emanava dava à arte um papel sociocultural de primeiro plano. Daí o artigo redigido por Pedrosa em 1967, intitulado *À espera da hora plástica*.

Se, com isso, se pode dizer da chamada utopia da modernidade, geralmente entendida como absolutamente restrita ao seu tempo de nascença na visão de um horizonte aclamado como revolucionário, o título do artigo de

Pedrosa permite apontá-la, no contexto da pesquisa em tela, segundo uma síntese outra que, se não encontra na atualidade a ressonância exata de uma identificação, parece ter sido capaz de nos tornar herdeiros de sua chave vital: a espera.

Um golpe, uma luta

Tratando-se da normalização da crença em uma promessa que segue sendo arrastada há mais de 200 anos, cumpre acessar, por sua via, outra vertente vital à emergência do encontro arte-museu-educação: a do ideário que, ao trazer a arte como componente elevado da formação humana, expressou os pressupostos de um projeto educacional que encontrou no conceito de *Bildung* sua justa configuração. Tal conceito, sistematizado na Alemanha do início do século XIX, coroou o “[...] projeto de autonomização do sujeito cognoscente e moral” (WEBER, 2006, p. 119), cuja razão emancipatória tomou a estética como componente essencial. Fomentada pela intensa valorização da cultura como modo de fortalecimento das aspirações da burguesia, a *Bildung* funcionou, na França revolucionária, como um modelo prático de educação, pelo qual se assistiu à emergência dos museus modernos no contexto de um processo seminal de patrimonialização da cultura sob a tutela do Estado, que teve na figura do *artista pedagogo* seu agente direto. Tais instituições surgiram, então, como a expressão da acepção clássica da *Bildung*. Esta, como o apelo a uma imagem ideal de Humanidade, extraiu da Grécia o modelo da boa forma como exemplar para a educação dos homens, entendendo-se que nenhum material bruto de fundo poderia transpor as barreiras de uma superfície serena e claramente conformada (WEBER, 2006).

Em atenção à remissão, efetuada por Foucault, da emergência dos museus à colonização do discurso da luta, trata-se de ver que o específico entroncamento que os arregimenta em relação a determinadas noções de educação e de arte é inseparável da cisão cravada, no momento histórico de tal emergência, entre a cultura e o ato de sua transmissão, assim como, no que diz respeito especificamente à arte, ao seu ingresso na era da estética, ou seja, à sua retirada do espaço comum a todos os homens. Outrossim, não há como atinar para a dimensão presente na sobredita remissão sem que tais constatações sejam vistas como implicadas em um “[...] movimento mais geral e determinante” (CASTRO, 2013, p. 22). Nesse sentido, a ocorrência histórica da divisão dos fazeres humanos

na esfera da *téchne*, que acarretará a apreensão generalizada de determinadas noções de arte e artesanato como práticas separadas, por exemplo, pode ser pinçada como a evidência de que, a partir de então, toda a atividade do homem – inclusive a arte, tornada, pois, atividade criativa – passa a ser entendida como *práxis*, em detrimento da *poíesis* (AGAMBEN, 2013; CASTRO, 2013). É na incontornável referência à cesura que incide no fazer produtivo em sua integridade (mais especificamente na *téchne* como a esfera humana da *poíesis*) e à plena correspondência desta com o início da prevalência de uma noção de *práxis* cuja processualidade histórica conduzirá à atribuição, ao trabalho, do estatuto de denominador comum de toda atividade do homem (AGAMBEN, 2013), que parece ser necessário situar, portanto, a relação historicamente engendrada entre a cooptação do discurso da luta e o despontar de uma forma do tempo pela qual se assiste à interposição, entre os homens e as coisas, de um espaço, por excelência, mediador. Sob tal conjuntura é que estará aberto o caminho para o que aqui é trazido como a *pedagogização* da arte.

Thierry de Duve aciona uma chave de leitura vital à apreensão da imbricação exposta, enfatizando a ocorrência, no âmbito mesmo da arte (e, inextricavelmente, no da estética), da promessa que sustenta a espera ora sinalizada. Destarte, ao focalizar, na passagem do século XIX para o século XX, o que chama de *arte em geral* – ou seja, o fato de que nada mais poderia exercer o crivo de um limite para a produção da arte –, De Duve a situa não apenas em relação ao advento das vanguardas, mas, igualmente, à ininterrupta ocorrência, desde então, de uma soma de discursos que ele enfeixa e nomeia como *vanguardismo*, os quais trazem à tona, em suma, o “[...] programa ideológico revolucionário da vanguarda artística como ponta de lança de uma humanidade emancipada [...] [que] atribuía aos artistas de vanguarda a tarefa de pavimentar o caminho para essa humanidade” (DE DUVE, 2010, p. 184-185). Assim, se o autor recorre, na elaboração de tal conceito, a discursos pertinentes aos âmbitos da arte e da estética, já referenciais à época – desde Schegel, Schiller, Schelling e Novalis a Saint Simon, Laverdant, Balzac e Victor Hugo –, não é apenas em defesa da necessidade de “resgatar a hipoteca que faz pesar sobre elas [as vanguardas] a promessa, hoje mais do que traída, dos amanhãs que cantam” (DE DUVE, 2010, p. 191), mas também por ver como patética a situação do artista contemporâneo que se portaria, porventura, como legatário desses discursos, a despeito da beleza que têm. Dessa maneira, inquire:

Mas em que medida justamente ele o é? Na medida em que faz e sempre fez parte da ética do artista não abrir mão do desejo de um mundo melhor. Ele não o é, absolutamente, posto que nenhum artista digno desse nome, mesmo os mais engajados politicamente, trabalha [...] sob o dogmático jugo direto de uma ideologia [...] Para afirmar se o artista é realmente de vanguarda não é necessário saber aonde vai a humanidade nem descobrir qual o destino de nossa espécie. (DE DUVE, 2010, p. 185).

Nota-se, com De Duve, que o *vanguardismo*, ao usurpar das vanguardas a semantização literal do termo, pela qual é possível trazê-las segundo uma vertente topológica de luta – *avant-garde* significa ocupar o *front* de um campo de batalha –, não o faz sem que funcionalize a arte à tarefa que lhe é imputada no advento de seu encontro com o museu e a educação: a de atuar no bom combate pela forja de um novo homem. Se, ao que parece, tal usurpação trouxe à cena a figura do trabalhador na primeira metade do século XX – nota-se, sob os auspícios da paz –, parece necessário ver o que mostram alguns discursos pertinentes ao assunto em outros momentos históricos.

Para isso, três saltos históricos parecem suficientes, ainda que brevemente acionados. O primeiro deles alcança o ano de 1879, ou seja, cerca de 50 anos progressos à década de 1930 (ponto de inflexão do quadro analítico anterior), situando-se na 25^a Exposição Geral de Belas Artes (Egba), reconhecida como aquela que reuniu, no seio de uma instituição educativa – a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) –, uma quantidade de visitantes próxima ao que se computava, à época, como o total da população do Rio de Janeiro. Discutia-se pintura. A polêmica gerada em torno das obras *A Batalha de Guararapes* (1872) e *A Batalha do Avahy* (1877), de Victor Meirelles e Pedro Américo respectivamente, acirrada no debate liderado por Angelo Agostini na *Revista Ilustrada*, ao colocar à prova as decisões formais tomadas pelos artistas, chegava às vias de uma acusação: para Agostini, aquelas pinturas revelariam a intenção primeira dos artistas em agradar ao público, em detrimento do que defendia como a verdade histórica (REVISTA ILLUSTRADA, 1879).

A querela excede, decerto, os assuntos da pintura, embora não os minore em termos de importância, trazendo à tona não somente a desestabilização das pinturas históricas em um momento de franco declínio dos valores monárquicos, mas também os efeitos da abertura, no País, daquele espaço expositivo oficial de arte, a qualquer desconhecido, a começar pelo artista. É a partir da exigência histórica dessa abertura, oficializada em 1840 pela Secretaria do Estado de

Negócios do Império, que a noção de *público* passa a ser evocada no âmbito expositivo da arte, também em solo nacional.

Considerando, com Foucault, que a noção de público, ao fazer deslocar uma forma de entendimento do humano da concepção de gênero para a de espécie, comportará a forja de um novo campo de tecnologias de governo das populações, permitindo que sejam vistas como “aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, do convencimento” (FOUCAULT, 2008, p. 99), trata-se de atentar para a indissociabilidade das relações que seguiram sendo configuradas entre aquele espaço expositivo oficial de arte e as reformas educativas que transcorreram à época.

Caberia, pois, trazer, a reboque de uma das frases extraídas de uma matéria publicada no *Jornal do Commercio* ao final de 1940 em homenagem à abertura da AIBA a quaisquer artistas– “eis seus trabalhos expostos: vê-os o soberano, vê-os o povo” (LUZ apud SILVA, 2008, p. 103) –, a relação entre o advento da normatização dos domínios da alta e da baixa cultura no interior daquela instituição quando seu então diretor, o artista Araújo Porto-Alegre, lhe concedeu o acréscimo do ensino técnico, e as diretrizes da chamada Reforma Pedreira (1854-1857), cujo mote, encabeçado pelo ministro do Gabinete da Conciliação, Luis Pedreira de Couto Ferraz, era o da contribuição, pelas vias da instrução, para a construção de um sentimento nacional capaz de conferir à monarquia a centralidade necessária para o combate da desordem civil.

Correlatamente, aquilo que a Egba de 1879 mostra, ao mesmo tempo, como força e declínio da arte de salão será rapidamente acompanhado pela primeira reforma educativa instaurada no período republicano: a Reforma de 1890, encabeçada pelo então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant. Desta vez, em perfeita consonância com uma reforma que instituía o ensino seriado e o método intuitivo, também conhecido como *lição das coisas*, caberia ao escultor e então diretor da ENBA (substituído o estatuto da Academia para o de Escola Nacional de Belas Artes), Rodolpho Bernadelli, fazer dos artistas professores de desenho nas escolas do País. Com efeito, preparar o público desde a raiz despontava como uma das mais contundentes respostas a um momento em que “o entusiasmo e o otimismo pedagógico [...] levaram intelectuais e artistas a atribuir à educação a solução dos graves problemas que então ameaçavam o desenvolvimento do Brasil” (OLIVEIRA apud DAZZI, 2013, p. 20).

Não é por acaso, portanto, que as famosas Exposições Universais – elas mesmas entendidas como uma incomparável *lição das coisas* – tenham servido de esteio para a emergência de um conjunto fulgural e abundante de museus escolares em prol dos esforços que se moviam em favor da “[...] organização de uma ciência positiva da educação” (POSSAMAI, 2015, p. 109).

Assim, se após sucessivas críticas lançadas à AIBA assiste-se ao seu fechamento no ano de 1889, seguido, conforme apontado, de sua reabertura como ENBA no ano seguinte ao advento da República, tal fato não diz respeito ao apagamento da importância do papel daquela instituição em meio a uma crescente vida urbana, mas sim à necessidade de uma espécie de refundação da lógica que a regia: o intento educativo, que desponta como reconfigurado em seu próprio cerne, abarcará as escolas como lugares de ensino, as vitrines das grandes lojas de departamento (e edifícios afins) como lugares de comércio, e os museus de arte como lugares de cultura.

Nessa toada, a instituição museal passa a ser apresentada como indispensável núcleo de amparo à educação formal (LOPES, 1991) no contexto do escolanovismo da era Vargas, referência educativa que encampa, então, o método intuitivo. Decerto, a importância atribuída, à época, aos museus de arte moderna e seus setores educativos passava pela forja de uma específica ligação entre a noção comum de arte e o mote deweyano da “função educativa da experiência” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 36), ancorado em determinadas noções de criatividade e democracia. É sob tal contexto que se assiste, também no País, ao deslocamento de um espaço expográfico apinhado de telas do chão ao teto para um espaço expositivo outro que, afinado aos preceitos da modernidade, enfileirava o público perante a ordenação das obras linearmente espaçadas entre si no interior do cubo branco, idealmente neutro e autônomo.

Isso posto, trata-se de efetuar o segundo salto histórico em direção a um momento tomado como propício para a visualização de uma nova gênese do espaço expositivo. Tal salto alcança, agora, cerca de 50 anos passados da década de 1930.

Com efeito, a década de 1980 assinala o despontar de um tempo em que não bastava que as instituições museais cumprissem o papel que lhes foi conferido no pós-guerra de ir até os locais mais distantes e fazerem-se permanentes, enfrentando, pela via do uno (identidade), a noção de diversidade que despontava, então, como problema a ser resolvido. Agora, mais do que

integrar a nação, era necessário que tais instituições fossem colocadas à disposição de uma sociedade que precisava ter suas escolas e universidades, além de multiplicadas, transcendidas em favor de um “novo *éthos* educacional que torna[va] o indivíduo senhor e criador de seu próprio progresso [...] [atuando como] a revolução cultural de nosso tempo” (UNESCO, 1972 apud SCHEINER, 2012, p. 22).

É, portanto, no seio de uma dita *sociedade da aprendizagem* ou *sociedade do conhecimento* que são atados certos vínculos entre a Nova Museologia, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a notória Proposta Triangular para o ensino de arte, por exemplo. Tratando-se de um contexto assinalável, igualmente, por uma produção em arte que trazia à tona a noção de campo ampliado (KRAUSS, 2008), e que passava a ser reconfigurado pelo *boom* que a área viveu na passagem do chamado internacionalismo artístico para o dito globalismo cultural, uma sucinta mostra de algumas das linhas de ação que figuraram na primeira bienal da Nova República – a 18^a Bienal Internacional de São Paulo, de 1985 – parece funcionar para a visualização do que despontava, em meio a uma explosão de estruturas expositivas, como síntese e força catalisadora de um tempo.

Reconhecida por ter sido produzida, pioneiramente, com recursos oriundos, em sua maior parte, da iniciativa privada, a 18^a BISP trouxe à cena a exposição *Grande Tela*: de um lado, um imenso corredor de pinturas construído para o culto litúrgico da celebração da arte, do homem e da vida; de outro, exposições especiais em alusão ao originário e ao tecnológico (LEIRNER, 1985). Tal iniciativa, apresentada, nas palavras da curadora responsável, Sheila Leirner, como a conformação de “práticas em direção à liberdade geradora, afinal, de um novo humanismo” (LEIRNER, 1985, p. 16), assumia a responsabilidade de encarnar, na era “pré (ou pós) apocalíptica do espetáculo” (LEIRNER, 1985, p. 14), a Grande Arte Contemporânea, de modo que, por sua via, o artista renascia das cinzas como uma fênix, exercendo seu poder em atuar, em relação ao fruidor, sincronicamente, “como um cola psíquica, existencial e intelectual que mantém toda a cultura interligada” (LEIRNER, 1985, p. 16).

O uso pioneiro do termo *espetáculo* no catálogo de uma exposição condizia, segundo Leirner, com a coerência de uma produção que, ao recusar o rigor e a neutralidade do cubo branco, estaria, enfim, afinada às categorias de seu

tempo, como pluralismo, interdisciplinaridade, eliminação de fronteiras estéticas, mistura de meios e categorias artísticas.

Indo diretamente ao ponto, trata-se de notar que aquilo que a Grande Tela permite ver diz respeito ao fenômeno (não restrito a tal iniciativa nem ao País, claro está) da conversão do discurso expográfico em obra, de modo que agora é a exposição, com seu inelutável veio educativo, que se sobrepõe àquilo mesmo que justifica sua existência, ou seja, à própria produção da arte. Não é à toa que a notória polêmica que envolveu a *Grande Tela* contou com a retirada que alguns artistas fizeram de suas obras daquela exposição ao julgarem desrespeitoso o modo como a então curadora-artista resolveu apresentá-las.

Isso posto, interessa observar o quão demasiado liso parece ser o espaço fronteiriço que separaria o supostamente edificante do inelutavelmente coercitivo quando, na mesma medida em que a visão apologética e salvífica da arte aí premente, ao declarar o caráter transformador daquela exposição como obra, não o faz sem que a empenhe, de uma forma ou outra, em direção às palavras de ordem que lhe são hodiernas (como espetáculo, por exemplo). Se, sob tal perspectiva, parece ser possível trazer, ao contrário do que comumente se evoca, a emergente figura do curador-artista como resposta à necessidade histórica da atuação de uma força regulatória adicional no espaço-tempo expositivo, parece necessário tensionar a dedicação integral da 18^o BISP ao chamado *turista aprendiz* relativamente à noção de *povo* que a Proposta Triangular evoca em sua declarada remissão, na esteira dos novos discursos da museologia em solo nacional, à pedagogia freireana.

Com efeito, tal proposta, gestada ao final da década de 1980 por Ana Mae Barbosa quando de sua atuação como diretora de um museu de arte, o MAC-USP, externa uma concepção de ensino de arte de base cognitivista que, ao desviar das especificidades mesmas da arte, não o faz sem empenhar os então arte-educadores em uma dupla missão: era preciso, àquele que aprende, o domínio das referências culturais de sua própria classe social, de modo que, fortalecido em sua identidade cultural, estivesse apto a acessar os códigos da cultura erudita, sem o risco da inferiorização. Caberia, pois, devolver ao povo, como a imagem mesma do oprimido, o que lhe era de direito: a arte, entendida como código de poder e caminho para a ascensão social (BARBOSA, 1984, 1998).

Nota-se que o uso do termo *povo* aí flagrado, definido por Foucault, em remissão ao contexto de sua emergência no século XVIII, como aquele que se

comporta “como se não fizesse parte desse sujeito-objeto coletivo que é a população, como se se pusesse fora dela, [que] se recusa ser da população, que vai desajustar o sistema” (FOUCAULT, 2008, p. 57), faz ressoar a lógica que o legitima como alvo de proteção do Estado quando emerge, na década de 1960, a noção de povo como categoria histórico-política no País. Se, segundo Chauí, conferido ao povo o postulado da alienação, coube a boa parte dos artistas e intelectuais daquela época oscilar entre “a posição de ilustrados, donos da opinião pública, ou de vanguarda revolucionária e educador[es] do povo”, sem, no entanto, deixar de optar “pelo poder e pela tutela estatais” (CHAUÍ, 1984, p. 83), parece ser necessário que se perspective, resguardadas as devidas diferenças, a dimensão de uma atuação regulatória também na figura do arte-educador. O mesmo diz respeito aos discursos da Nova Museologia. Sob tal perspectiva, nota-se que esta, entendida como uma guinada para as realidades sociais imediatas em um tempo notoriamente marcado pela contracultura, pela ascensão das minorias e pela virada do discurso antropológico na cultura (BRULON, 2014), teve a ver menos com as insurgências de movimentos de base, e mais com uma “[...] tomada de posição da UNESCO e do ICOM em relação aos museus da América Latina” (SCHEINER, 2012, p. 22) cujo teor coercitivo era justificado como medida de proteção e cooperação entre as nações.

Em evidência à sanha pedagogizante exposta até então, o último salto efetuado situa-se, como não poderia deixar de ser, já no século XXI, mais especificamente na chamada *Casa M.*, uma dentre as tantas propostas trazidas como artístico-pedagógicas no contexto da 8ª edição (2011) da Bienal Mercosul. Trata-se, portanto, de pinçar uma proposta apontada como referencial em uma Bienal que assumiu desde, propriamente, sua 6ª edição (2007) o cunho do educativo, sob uma inelutável referência ao que se dava no mesmo ano quando a Bienal de Arte Contemporânea de Nicósia (Manifesta 6) despontou como a expressão primeira da então denominada virada educacional no campo da arte, a *Education Turn*.

Incorporada a noção de que o espaço expositivo deveria funcionar como uma escola, uma mini-universidade aberta a todos para além de seus limites espaço-temporais, disseminando-se pelo comum da vida em sua cotidianidade, o que se assiste agora é a uma espécie de prescindibilidade das paredes do museu corroborada pela apreensão geral de que caberia aos artistas, arregimentados, então, pelo recém-denominado curador pedagógico, conceber propostas que

tivessem em seu cerne a fusão com o educativo. Tais propostas, concebidas segundo uma variedade de referências conceptivas, dentre as quais a Estética Relacional de Bourriaud se destaca, voltaram-se, em geral, para a proposição de espaços dialógicos e de convívio, entendidos como interferências positivamente ativas a serem ofertadas nos mais finos meandros das realidades sociais, a qualquer pessoa.

Sob a curadoria do artista Pablo Helguera, a *Casa M.* manteve suas portas abertas de maio a dezembro de 2011. *Grosso modo*, tal proposta consistiu na utilização de uma casa de bairro apresentada como inteiramente voltada ao uso comunitário, aberta a todos como local de residência, intervenções, exposições e atividades diferenciadas, incluindo uma programação multidisciplinar predefinida pela equipe da Bienal e por um conselho formado por profissionais da área da cultura. Originalmente chamada de *Casa Mercosul*, teve seu nome alterado para que ficasse clara a dimensão expositivo-institucional que lhe era mínima, e que funcionava, antes e em referência direta a Beuys, como lugar afeito a “experiências de vida memoráveis” (ROCA apud GONÇALVES, 2014, p. 181). Fernanda Albuquerque, curadora assistente da edição da Bienal em tela, ao chamar a atenção para o fato de que a *Casa M.* teria sido experimentada não só pelo público, mas, principalmente, por produtores, educadores, curadores, artistas e mediadores, enuncia alguns dos acontecimentos que teriam dado vida e sentido ao lugar:

[...] horta no terraço, ensaios de música no porão, cozinha transformada em ateliê de pães para crianças ou em sala de aula para grupos de universidades locais, sala de leitura acolhendo peça de teatro, jardim convertido em parque infantil, performances na escada e ateliê improvisando uma pista de dança. (ALBUQUERQUE apud GONÇALVES, 2014, p. 180).

A proposta, majoritariamente entendida como o alcance de um lugar qualificado como comum, aberto a todos, que se moveu no terreno dos afetos e das trocas (GONÇALVES, 2014), permite trazer à cena, via o teor mesmo do labor que apresenta, uma das faces do processo que fez da cultura o principal insumo de produção do capitalismo em sociedades como a nossa, conforme previu Guy Debord na década de 1960 (ARANTES, 1991). Levando em conta que tal face se alimenta de uma crença que, ao asseverar o poder natural que o encontro arte-museu-educação teria em transformar o mundo, atua, por exemplo, como importante condição para a factualidade do uso de equipamentos expositivo-culturais de grande porte como iscas para negócios cujos efeitos são, por

excelência, gentrificadores (conforme bem demonstra o caso do Museu de Arte do Rio erigido, em 2013, no contexto do Projeto Porto Maravilha) (ROLNIK, 2015), há de se perscrutar a que, em casos como o da *Casa M.*, essa crença serve.

Decerto, o uso de uma expressão comum ao conjunto dessas propostas – *arte de forte capital educativo* (CARO apud GONÇALVES, 2014) – pode ser abordado pela via de um desencaixe em relação à potencialidade de mudar o mundo que tais propostas arrogam para si, na medida em que tornam demasiado escorregadia a distância que as separa de certo alinhamento em favor do que trouxe um destacado acontecimento histórico: o do giro conservador que, nos anos de 1970, fez com que termos positivos como criatividade, cooperação, flexibilidade etc., utilizados como linhas de frente contra os “poderes sociais do tipo industrial-militar (*hard-powers*)” (HOLMES apud HONORATO, 2011, p. 82), fossem paulatinamente absorvidos, a partir de 1980, por esses mesmos poderes, na batuta da racionalidade neoliberal.

Assim, se no quadro analítico anterior já era possível depreender, na nascente figura do *sujeito empreendedor* (o senhor e criador de seu próprio progresso cultural, segundo a Unesco), o curso de uma fusão entre cultura e economia, passível de ser reconhecida na evocação do *artista manager* e do *empresário criativo*, por exemplo, trata-se de notar agora que, em uma sociedade marcada pela mercadologização de toda uma gama de experiências culturais (ARANTES, 2005), o léxico próprio aos afetos explicitado em propostas como a da *Casa M.* tende a assumir o lugar estratégico dos chamados *soft powers* como produtos do referido giro conservador – em nada implicados, portanto, com uma oposição efetiva em relação ao que dizem enfrentar, mas sim com a naturalização de um novo estilo de dominação.

Nesse sentido, nada remete à luta na *Casa M.* A tentativa de simulação de uma vida outra na própria vida, por meio da imagem de um espaço doméstico que supostamente anularia a distância entre a arte e a vida, diria respeito, ao que parece, à ideologização da arte e da figura do artista, entendido como aquele que, tendo se aberto, como nunca antes visto, aos poderes educacionais, e, por isso, se infiltrado no comum das coisas, estaria finalmente pronto à condução de todos a uma vida melhor, ainda que isso signifique a arregimentação de relações fictícias marcadas por situações simulatórias de fazer pão com as crianças, uma horta no terraço, ensaios de música no porão, uma *performance* na escada etc. Tais imagens, forçosamente idílicas, não se constituem senão pela necessidade de

acreditar (e fazer acreditar) que ali reinaria a química perfeita entre o artista que quer ativamente mudar o mundo e pessoas comuns igualmente dispostas à mesma tarefa, ainda que reduzidas, sempre, à esfera daquelas que estariam ali para aprender pelas mãos de um artista-educador.

Se a imagem que daí redundava é a de um “estilo de vida simpático a consumir entre os outros” (SCHWARZ apud MOTTA, 2011, n.p.), talvez seja possível utilizá-la como o saldo de um jogo que, não obstante a apresente como força de luta, faz com que funcione como crível à conquista de uma tal liberdade enquanto produz o eterno espectador-aluno.

O cenário

O presente texto empenhou-se em perspectivar o encontro arte-museu-educação relativamente à eficácia de um governo de feições pedagogizantes. Nota-se que o papel atribuído à arte assume, nesse cenário, uma importância vital à incessante necessidade de regulação do jogo entre liberdade e governo. Com efeito, parece caber à arte, historicamente vista como uma prática transcendente à processualidade das relações cotidianas, garantir ao intento educativo o contrabalanceamento necessário para o alcance de sua estratégia nuclear: a funcionalização de condutas que, na medida mesma de seu franco assujeitamento à ordem, se autoimputam a pecha da contraconduta. Aí estaria, portanto, a máxima eficácia do governo de si e dos outros.

Claro está que tal afirmativa não se atém à defesa de que o encontro arte-museu-educação, via o intento educativo que lhe é inerente, deva ser tomado como o lugar de práticas submetidas, invariavelmente, a um ideal coercitivo. A tarefa crítica em tela obstinou-se, ao contrário, em tornar visíveis as ideologizações que atravancam as potências dessas instâncias, juntas e separadas. Operar no sentido contrário à saturação de tais processos ardilosos permite aliar às imagens oferecidas por Rancière (2012) – do museu como um espaço de vacância e da arte como lugar, por excelência, da eficácia estética – outra imagem da educação a reboque da agonística própria ao ato de ensinar. Nesse entroncamento, toma-se precisamente o intento educativo não mais como fadado a um desfecho triunfal, dado que desobrigado de uma tarefa teleológica, mas fadado a um incontornável fracasso, tendo em conta que será “[...] obrigatoriamente moderado pelas contracondutas facultadas pelos modos de governo vigentes naquele intervalo histórico” (AQUINO, 2017, p. 674). Se a

possibilidade desse fracasso é o que permite à educação o exercício de sua qualidade primeira – a de pertencer à ordem do indeterminável –, advoga-se aqui em favor do fracasso também da arte e do museu no encontro histórico que os perfaz segundo a lógica de um trinômio. Com efeito, não há como referir o espaço desse encontro pela via de uma vacância sem que se a entenda como condição para a reedição não determinável da experiência comum e, ao mesmo tempo, como seu efeito, dada a potencialidade que o museu e a arte teriam em atuar, respectivamente, em favor da apresentação sensível de recortes de espaços-tempos específicos e da reconfiguração das coordenadas do representável (a eficácia estética) (RANCIÈRE, 2012).

Sendo possível apontar, nesse sentido, para algo como a inseparabilidade entre as esferas da arte, do museu e da educação no advento do encontro histórico que as arregimenta e amalgama, evoca-se a irreduzibilidade de uma em relação à outra, em atenção àquilo que, ao mesmo tempo, as tensiona, intensifica e diferencia.

Mas a defesa de que a potencialização de tal encontro dispensa o vozerio que, no limite, o mortifica em nada diz respeito a qualquer coisa como a recusa de ocorrências que, em suma, nos contam a história, mesmo porque, se assim se constituísse, acabaria apenas por dar uma volta a mais em direção ao que apregoa a crença na promessa de que, um dia, os museus de arte reluziriam no interior de um mundo, se não plenamente, suficientemente feliz.

Notar que também as práticas pertinentes ao encontro arte-museu-educação não se constituem à parte das vicissitudes que se afiguram em seus respectivos horizontes históricos de nascença permitiu, quiçá, distanciamento o bastante para que fosse possível adentrá-las tendo em vista a aposta, ao contrário do que possa parecer, nas intensificações das potências afirmativas da vida que a arte, singularmente, pode acionar, assim como, em alusão a Agamben (2013), para quem a própria trajetória da arte assinala o lugar do homem na história, na efetivação de certo escrutínio daquilo que hoje nos tornamos.

Dito isso, parece necessário ressaltar a identificação, em todo o percurso argumentativo aqui exposto, de uma ininterrupta operacionalização, nas práticas que perfazem o encontro arte-museu-educação, do binarismo guerra-paz. Cumpre observar, desse modo, que também a lógica desse binarismo sofreu distintas modulações capazes de atender à manutenção de sua própria

(re)funcionalização perante as diferentes gêneses do encontro arte-museu-educação (ainda que, destas, não derivem).

Considerando que tal identificação trouxe à tona a normatização de certa correspondência entre discursos que se constituíram, a cada época, como majoritários no entendimento do encontro arte-museu-educação e como representativos das forças em prol da paz, o escrutínio de tal encontro à luz do par governamentalidade-pedagogização mostrou, na tarefa mesma da decomposição de enunciados que lhes são basilares – como o é, por certo, o da paz, na esteira de termos como liberdade, revolução, resistência, participação e inclusão –, a quê essa correspondência tem servido.

Em desvio do risco de uma leitura evolutiva do processo de pedagogização aí constatado, nota-se, em outra direção, que este parece poder ser trazido pela via de sua máxima intensificação a cada espaço-tempo histórico. Tratando-se de uma pesquisa alavancada pela apreensão de que se assiste, no presente, a uma espécie de processo de musealização ainda sem nome e, correlatamente, a um específico momento de refundação da arte, a argumentação levada a cabo apontou para a corrente difusão do uso do termo *ocupação* no reduto de grandes equipamentos culturais expositivos especialmente implantados em áreas urbanas tidas como perigosamente problemáticas. Observou-se que tal investida, ao mesmo tempo em que se esforça por alinhar o trabalho desses equipamentos à força transgressora das lutas travadas pelas ocupações culturais e por moradia – e, mais ainda, ao fenômeno recém-visto da ocupação espontânea das ruas pelas pessoas, como a que ocorreu no País em junho de 2013, por exemplo –, não deixa de evocá-los segundo a força que teriam em apaziguar conflitos de toda ordem. Conflitos tomados, então, como concernentes a determinadas áreas, e não outras.

Com efeito, se anteriormente era a dita vagabundagem, e não a mendicância, por exemplo, aquilo que fazia da figura do não trabalhador o inimigo da sociedade ou, se se preferir, a categoria fundamental da delinquência (FOUCAULT, 2015) – e, por conseguinte, a do próprio trabalhador, o alvo de constantes regulações –, o que se assiste hoje é ao vínculo já naturalizado entre o pobre e o bandido, entre a miséria e a violência.

A questão assume outra proporção quando se observa que essa linha de ação institucional, ao fazer ecoar um deslocamento que enseja “um governo seletivo que recorta a população entre distintos graus de ‘vulnerabilidade’” (FELTRAN, 2014, p. 495), revela um ponto em comum com o recém-chamado

Novo Urbanismo Militar, responsável pela atual condição de imensas parcelas de territórios urbanos que, também em nome da paz social e da segurança pública, encontram-se sitiadas (GRAHAM, 2016).

Se, como afirma Foucault (2010, p. 299), “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso”, caberia sinalizar que essa é apenas uma das faces do risco, a que hoje se assiste, de que a arte assuma a tarefa de se suprimir na suposta realização da promessa histórica (RANCIÈRE, 2012) que a enleva no encontro com o museu e a educação. O jogo entre liberdade e governo exige, por certo, a ciência e a verdade de um equilibrista na corda bamba, não como sinônimo de controle e astúcia, mas sim como a visão da perspicácia e da coragem próprias àquele que sabe que é aqui e não ali, que é em um momento e não em outro, que deve reunir as forças de um corpo inteiro em luta.

Fontes

BARBUY, H. O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 4, p. 211-261, jan./dez. 1996.

BASBAUM, R. Perspectivas para o museu no século XXI. **Periódico Permanente**, São Paulo, v. 1, n. 1. 2012. Disponível em: <http://forumpermanente.org/revista/edicao-o/textos/perspectivas-para-o-museu-no-seculo-xxi>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRULON, B. Os mitos do ecomuseu: entre a representação e a realidade dos museus comunitários. **Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Brasília, n. 6, p. 30-47, 2014.

CHAUÍ, M. **O nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DAZZI, C. Pai e construtor da arte brasileira: a Academia das Belas Artes na reforma da educação promovida por Benjamin Constant em 1890-1891. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 4, n. 10, p. 19-37, mar. 2013.

FORTE, G. N. Entre os salões e a institucionalização da arte. **Revista de História**, São Paulo, n. 162, p. 271-294, 2010.

GONÇALVES, M. H. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014, 272 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GROSSMANN, M. **Museu como Interface**. Periódico Permanente. São Paulo, v. 2. n. 1, n.p., 2013. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/simp_sem/pad-pedo/documentacao-f/mesa_03/mesa3_martin. Acesso em: 27 set. 2020.

JEAN, Y. A educação e a paz. **Correio da Manhã**, Coluna Presença da Mulher. Rio de Janeiro, p. 14, 20 ago. 1949.

LEIRNER, S. Introdução. *In*: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **Catálogo Geral da 18ª Bienal Internacional de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 4 out. - 15 dez. 1985. p. 13-16.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

MOTTA, G. O museu Hélio Oiticica. Um mausoléu admirável. **Dazibao**, v. 1, 2011. Disponível em: <https://dazibao.cc/textos/o-museu-helio-oiticica-um-mausoleu-admiravel-1/>. Acesso em: 16 jan. 2016.

O OBSERVADOR ECONÔMICO E FINANCEIRO, Rio de Janeiro, n. 36, 1939.

PEDROSA, Mário. A força educadora da arte. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed.15954, p. 11, 6 nov. 1946.

PEDROSA, M. Arte, necessidade vital. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 16091, p. 2, 20 abr. 1947.

PINHEIRO FILHO, F. A. Lasar Segall e as festas da SPAM. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 209-230, jun. 2004.

POSSAMAI, Z. R. Exposição, coleção, museu escolar: ideias preliminares de um museu imaginado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 103-119, out./dez. 2015.

REVISTA ILLUSTRADA, Rio de Janeiro, n. 158, 1879.

RIBEIRO, L. As realizações e progresso do Brasil no campo da medicina. O que nos disse o professor Leonídio Ribeiro sobre a Feira de Nova York. [Entrevista concedida ao colunista]. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 15, 6 jul. 1939.

ROOSEVELT, F. D. As artes só florescem na paz. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ed. 13652, p. 6, 11 maio, 1939.

SCHEINER, T. C. Repensando o museu integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan. abr. 2012.

SILVA, J. S. Considerações sobre o público e o acesso às artes visuais no Brasil. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, p. 98-111, 2008.

TOTA, A. P. Como um Rockefeller sonhou em modernizar o Brasil. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 11., 2014, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPHLAC, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Antonio%20Pedro%20Tota.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VARGAS, G. O Palácio do Trabalho. [Trecho do discurso por ocasião da inauguração do Palácio do Trabalho]. **O Observador Econômico e Financeiro**, Rio de Janeiro, p. 96, 1939.

Referências

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

AGAMBEN, G. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AQUINO, J. G. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. *In*: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 195-211.

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.

ARANTES, O. B. F. Os novos museus. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 31, p. 143-160, out. 1991.

ARANTES, O. B. F. Fronteiras da modernidade. **Jornal de Resenhas**, São Paulo, mar. 1998.

ARANTES, O. B. F. A virada cultural no sistema das artes. **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 6, p. 62-75, 2005.

ARQUITETURA DA DESTRUIÇÃO. Direção: Peter Cohen. Produção sueca, 1989. Película, cor. 119 min.

BARBOSA, A. M. A arte-educação precisa dos artistas. *In*: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984. p. 156-163.

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *In*: BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público**. São Paulo: Edusp, 2007.

CASTRO, E. **Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DE DUVE, T. O que fazer da vanguarda? Ou o que resta do século 19 na arte do século 20? **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 181-193, jul. 2010.

DEPAEPE, M.; SMEYERS, P. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

DIDI-HUBERMAN, G. Cascas. **Serrote**, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013.

FELTRAN, G. S. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 495-512, set./dez. 2014.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

FREIRE, Cristina (org.). **Walter Zanini: escrituras críticas**. São Paulo: Annablume, 2013.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAHAM, S. **Cidades situadas: o novo urbanismo militar**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HONORATO, C. **A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 128-137, 2008.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROLNIK, R. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças**. São Paulo: Boitempo, 2015.

VIEIRA, E. **A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WEBER, J. F. Bildung e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 117-134, 2006.

O INTELLECTUAL COMO PROFESSOR: ACERCA DO EXCESSO DISCURSIVO DA *EXPERTISE SOCIAL*

Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira

Próximo de completar 90 anos de idade e afastado da vida magisterial, Jürgen Habermas (2018) esquematizou, em entrevista para o jornal *El País*, algumas reflexões pessoais sobre a relação dos pensadores com a sociedade. Ao responder sobre um possível desaparecimento de *intelectuais comprometidos* ou engajados, Habermas apontou para a conversão de virtuais leitores – a quem se deveria alcançar com argumentos – em autores em potencial, não havendo mais a quem persuadir pela palavra. Reticente a tal contexto, todavia, Habermas afirmou acreditar que os intelectuais deveriam exercer a função de explicação do todo. Ademais, a partir da esfera pública articulada pela mídia jornalística de massa, tais agentes do saber deveriam extrapolar a dimensão institucional na qual estão inseridos, a fim de contribuir para o “[...] processo conflitivo de formação de opinião” (HABERMAS, 2018, n.p.), despertando o interesse dos indivíduos e conduzindo-os a um bem almejado.

O filósofo alemão já anunciara as premissas de sua concepção acerca dos intelectuais em seu estudo sobre a emergência da *esfera pública política* (HABERMAS, 2003) como *zona crítica de confronto* propiciada pela midiaticização da relação entre sociedade civil, representada por homens instruídos e de letras, e as autoridades oficiais estatais. Igualmente, na ocasião de uma conferência em 1987, o pensador alemão atribuiu um papel fundamental às manifestações dos intelectuais no jogo político-social democrático, concebendo-os como indivíduos que se dirigem

[...] a uma esfera pública ressonante, atenta e informada, quando lutam, com argumentos retoricamente aguçados, por direitos violados e verdades reprimidas, por inovações vencidas e progressos adiados. Eles contam com o reconhecimento de valores universais, confiam num estado de direito minimamente funcional e numa democracia que, por sua vez, só permanece viva devido ao engajamento de cidadãos tão desconfiados quanto militantes. Esse tipo, segundo sua autocompreensão normativa, pertence a um mundo em que a política não se reduz à atividade do Estado; no mundo do intelectual, uma cultura política de protesto complementa as instituições do Estado. (HABERMAS, 1997, p. 81).

Observa-se aí uma coerência político-teórica de Habermas, considerando tanto a formulação de sua espécie de panaceia teórica da *ação comunicativa* para os males das democracias liberais ocidentais, quanto sua maneira de contribuir para a *cultura política de protesto*, assinando manifestos e tomando a palavra nos debates internacionais (MÜLLER-DOOHM, 2006). Trata-se de uma atitude que lhe rendeu a pecha de *filósofo popular* e/ou de *intelectual público* (POSNER, 2001).

Uma análise mais apressada poderia subscrever de pronto alguns diagnósticos alardeados nas últimas décadas, como o de Habermas, e ponderar – às vezes com pesar, outras com regozijo – sobre o fim de uma época em que grandes nomes do pensamento influenciavam os debates e conseguiam mobilizar multidões em prol de causas nobres. Entretanto, o tema parece continuar assombrando o presente. No contexto brasileiro, por exemplo, um ciclo de conferências organizado por Adauto Novaes em 2005 foi intitulado *O silêncio dos intelectuais*, mais tarde publicado na forma de coletânea.

No texto de apresentação, Novaes (2006) relacionou o sobredito silêncio a um momento de radical transformação, seguido de uma anemia criadora em todas as áreas de atividade intelectual. O que estaria no cerne dessa alegada crise e, ao mesmo tempo, de uma demanda por intelectuais mais atuantes seria um déficit de compreensão da realidade e de seu próprio trabalho. Segundo Novaes, a vida intelectual, embora tenha sido frequentemente definida por sua função de resistência e de tomada pública da palavra, não deveria esquecer que seu verdadeiro trabalho consistiria na compreensão do mundo por meio do *espírito crítico*, isto é, aquele capaz de “[...] reconstruir o passado e construir idealmente o futuro” (NOVAES, 2006, p. 13).

Tal cenário supostamente deficitário não teria impossibilitado, na virada do século XXI, que a classe intelectual desfrutasse de maior poder e favor das mídias – inclusive propiciando a retomada do pensamento neoconservador por intelectuais ditos *anti-establishment*. O silêncio ao qual Novaes se refere não seria tanto da ordem do desaparecimento dos engajamentos políticos, muito menos devido à ausência de vozes públicas debatendo os acontecimentos do presente. O silêncio estaria acometendo o trabalho crítico de essência universalista, esclarecedora e edificante das sociedades e dos indivíduos.

Se a mídia e o conformismo figuram como razões do abrandamento do ímpeto crítico dos intelectuais, observa-se também um inerente intercâmbio

entre o diagnóstico do silêncio e o acréscimo de certa tagarelice (PERLATTO, 2008). A despeito dos alaridos sobre uma suposta supressão da ação dessa figura no debate público recolhida sob a alcunha de intelectual, a circulação da ideia de crise intelectual parece coincidir com o espraiamento de especialistas de variadas áreas nas plataformas de informação e comunicação. Muitas vezes conexo a fenômenos midiático-editoriais denominados *popularização* (das ciências, das artes etc.), tal processo de proliferação da *expertise* caracteriza-se, sobretudo, pela fabricação e difusão de vocabulários e de modos de pensar especializados (científico, técnico, cultural) ofertados aos não especialistas.

É o caso paradigmático, por exemplo, da *popularização da filosofia*. O cômputo analítico de uma pesquisa precedente (OLIVEIRA; AQUINO, 2014; OLIVEIRA, 2015) sobre a atuação de autores ligados à filosofia na revista *CULT – Revista Brasileira de Cultura* demonstrou como a popularização apresentou-se menos como vulgarização do que como um modo de presença recorrente do especialista em filosofia na mídia. Assim, foi possível observar o aparecimento de uma *expertise filosófica*, consubstanciada na conversão do modo professoral de redação de artigos sobre conceitos clássicos da história da filosofia, em direção a um modo de praticar o pensamento caracterizado por um ímpeto analítico-interventivo sobre temas do presente.

No paralelo traçado entre o intelectual e o *expert*, erigem-se duas objeções principais. Em primeiro lugar: poderiam os especialistas contemporâneos de fato ser intitulados intelectuais? Inspira essa pergunta a suposição de que o intelectual clássico estaria a serviço de uma luta mais ancorada nos valores universais do que em problemas corriqueiros. Em segundo lugar: o que haveria de problemático na conversão de especialistas em comentaristas entusiasmados sobre diversas questões atuais a partir de seu próprio repertório teórico e moral?

O presente estudo toma tais interrogações como disparadoras, reposicionando-as. Como explicar a relação entre o argumento que evoca o desaparecimento dos intelectuais e o espraiamento da *expertise* que ora povoa a esfera pública? Quando se fala do intelectual e, porventura, de seu desaparecimento, parece persistir uma espécie de conexão de sentido entre crítica e política; conexão que concebe a crítica como prática de esclarecimento do campo político, oriunda de uma concepção ideológica e economicista da história, segundo a qual a Modernidade poderia ser lida pelo antagonismo entre saber e poder, intelectual e Estado etc.

Destarte, o objetivo da escolha teórico-metodológica desta pesquisa consiste em permitir visualizar o problema do intelectual por meio do deslocamento das perspectivas usuais em direção ao problema da história das relações entre as formas do discurso verdadeiro e os modos de subjetivação afeitos a tal discurso (FOUCAULT, 2010, 2011).

Na esteira do pensamento foucaultiano, estudos como o do pesquisador britânico Nikolas Rose (1987, 1993) têm descrito a reconexão do pensamento filosófico/crítico com o cotidiano pelo *deslocamento da autoridade* doravante imbuída do fito de governar as formas de vida – fenômeno característico do deslocamento das sociedades de bem-estar social para as ditas liberais avançadas ou neoliberais. Estas, segundo Rose, operariam uma transferência da capacidade e da legitimidade de condução das condutas humanas, antes a cargo do Estado, para um rol de especialistas oriundos do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento com as Humanidades, os quais teriam a responsabilidade de instruir os cidadãos, fornecendo-lhes técnicas e conhecimentos variados para que se incumbissem de seu autogoverno.

Uma recente amostra desse deslocamento pode ser encontrada em entrevista do filósofo francês Luc Ferry (2008), ao discorrer sobre a mudança de foco produzida por um *novo humanismo*. Para ele, a instância do sagrado teria migrado da pátria para a família, e de Deus para o indivíduo, redundando em uma transcendência horizontal sobre a antiga verticalidade, com efeitos políticos fundamentais nos modos de vida contemporâneos.

No Ocidente, [o fim dos antigos ideais humanistas] faz com que a política, em vez de ser um fim em si mesma, seja um auxílio para a vida privada. Hoje em dia, as pessoas pedem que nós, políticos, sejamos um instrumento do desenvolvimento da família. Não trabalhamos a serviço da glória do país ou da revolução, mas a serviço dos cidadãos. (FERRY, 2008, n.p.).

Um segundo indício da racionalidade crítico-formativa como fundamento de boa parte das táticas e estratégias de gestão de si e do outro a cargo da *expertise* pode ser encontrado no texto de Renato Janine Ribeiro constante da sobredita coletânea de Adauto Novaes. Para Ribeiro, a *ágora* é o habitat por excelência da atividade intelectual. Por isso, a característica principal de sua atuação não se encontraria no objeto de seus estudos ou no estatuto de seu conhecimento – muitas vezes, o mesmo de qualquer cientista. É sua atitude de fazer uso do conhecimento com a finalidade de *formação de um público* que constitui o cerne de sua definição (RIBEIRO, 2006).

Por meio da aplicação social do conhecimento, as pessoas tomariam consciência de uma nova possibilidade de ser no mundo. O imperativo do intelectual seria *educar as pessoas* para que adquirissem hábitos mais racionais, saudáveis, adequados etc. (RIBEIRO, 2006). A noção de público configura-se, logo, como elo entre a população e o *expert*, podendo ser perspectivada ora na forma da *opinião pública* (HABERMAS, 2003; BAUMAN, 2010), ora na forma da crítica como saberes aplicados para a formação das vontades e a transformação das consciências.

Observa-se como o conhecimento especializado, antes confinado a um debate fechado entre iniciados, operaria segundo um novo elemento na contemporaneidade: a população. O conhecimento, sua produção e sua circulação passariam a ter uma função social mais abrangente, não obstante delimitada por um novo escopo: não somente explicar a natureza ou retificar a política, mas melhorar – educando – a vida cotidiana.

Entre a função política do intelectual – como figura representativa dos anseios dos cidadãos em relação ao Estado, contribuindo para a formação de uma vontade popular – e sua função social como prática de produção e difusão de conhecimento com sentido formativo da conduta, somente uma mudança de ênfase analítica permitiria observar o deslocamento da incidência da força de verdade dos discursos dos *experts*: da esfera pública política a uma esfera pública educativa; dos mandos e desmandos do príncipe aos anseios e inseguranças do indivíduo.

Segundo a hipótese geral que aqui se delineia, o que seria possível depreender desse trajeto em deslocamento é o isolamento de uma forma de *expertise*, entendida não apenas como o domínio de um conjunto de técnicas, mas também como um modo de desempenhar a função do saber em relação a si mesmo e ao outro. Tal processo configurar-se-ia como um modo de governo de si e dos outros pautado, segundo aventamos, na forma de um *magistério alargado* pelo discurso crítico.

O discurso em excesso: um aporte teórico-metodológico

Parte-se aqui da premissa de que, antes de se constituírem como diagnóstico da realidade ou racionalização de sua história, os discursos sobre o intelectual podem ser abordados como *discursos em excesso* (FOUCAULT, 2016). Ao analisar a literatura teórica que acompanha as artes de viver na

Antiguidade, Foucault interrogou-se acerca da abundância desses escritos em meio a uma cultura já estabelecida: o que levaria uma série de filósofos a escrever sobre como os indivíduos deveriam portar-se em relação à sua sexualidade, uma vez que aquilo que propunham era dirigido a uma cultura tradicional, um costume muito bem difundido por séculos? Três hipóteses foram levantadas pelo pensador francês para entender a relação entre o discurso e o real.

Devemos ver nessa relação entre o discurso e o real que ele parece reproduzir uma relação de representação? Trata-se de uma espécie de escamoteamento ideológico do real? Trata-se de uma racionalização efetiva ou programática do real? Pareceu-me que nenhum desses métodos e nenhuma dessas hipóteses podiam ser considerados muito satisfatórios. (FOUCAULT, 2016, p. 225).

Como alternativa aos três métodos de análise do discurso, Foucault (2016) oporia uma leitura em termos dos jogos do verdadeiro e do falso que vêm se somar ao real, transformando-o. Por meio da análise desses jogos seria possível evidenciar os efeitos produtivos dos regimes de veridicção no real e nos sujeitos, bem como os problemas suscitados pelo real para a teoria na forma de configurações das regulações do campo de possibilidades de ação e de enunciação em relação ao próprio real.

Ao levar a sério o que seriam os discursos sobre a sexualidade em termos da função que desempenhariam socialmente – a saber, *técnicas de vida* –, Foucault (2016, p. 225) observa como tais discursos se constituíram como

[...] técnicas, ou seja, procedimentos regulados, maneiras de fazer que foram pensadas e destinam-se a operar certas transformações num sujeito determinado. Essas transformações estão subordinadas a determinados fins que está em causa alcançar através das referidas transformações. Portanto, operar num objeto determinado transformações visando certos fins é a definição grega e, digamos, a definição em geral de *tékhne*, da técnica. A *tékhne* não é um código do permitido e do proibido, é determinado conjunto sistemático de ações e determinado modo de ação.

No caso do excesso discursivo em torno do intelectual, não seria possível encontrar nas histórias e discursos polêmico-normativos fragmentos de descrições de tecnologias que caracterizariam uma prática precisa e comum às definições que o termo intelectual comporta – a saber, uma forma de veridicção crítica?

O objeto da presente análise, por sua vez, são os tipos de técnicas e procedimentos, assim como as definições do próprio modo de ser, pelos quais um sujeito seria reconhecido como enunciador de um tipo de verdade. Em outras

palavras, o foco recai sobre a intersecção da dimensão ética com a política, a fim de analisar a relação entre crítica e formação de si encontrada na literatura acerca do intelectual.

Portanto, sobredita literatura – incluindo discursos reivindicando, recusando ou sistematizando o ser e o papel do intelectual – constitui o arquivo privilegiado em análise aqui. Considerou-se que desde o caso Dreyfus – visto pela historiografia como marco histórico do nascimento do intelectual (CHARLE, 2015) e cujo início foi deflagrado pela condenação do oficial do exército francês em 1895, numa trama de espionagem e falsa acusação – há referências recorrentes a essa cena inicial a inspirar comentários ora analíticos, ora normativos sobre o papel público de diferentes agentes do saber. Assim, o espectro temporal do arquivo inicia-se com o texto pioneiro de Émile Durkheim, publicado em 1898, sobre o intelectual em relação ao referido caso Dreyfus, e estende-se até o final dos anos 2000.

Com o arco temporal anunciado, abarcando pouco mais de 100 anos, foi possível pôr à prova a aposta analítica, evidenciando as entranhas de uma tecnologia crítico-formativa em que o si e o outro estariam implicados em uma lógica de conhecimento/liberdade segundo a qual aquele que detém o conhecimento seria um sujeito emancipado e capaz de emancipar o outro.

Destarte, alguns outros marcos temporais podem ser assinalados na literatura aqui tomada como empiria. Sem dúvida, o final da década de 1980 assinala a intensificação das produções histórico-científicas a respeito do intelectual. Dessa década, por exemplo, o artigo do historiador francês Jean-François Sirinelli (2003) intitulado *Os intelectuais*, de 1988, tornou-se referência teórico-metodológica para a investigação histórico-sociológica sobre o tema. Contudo, a inauguração de uma primavera das pesquisas sobre o tema estaria localizada na década de 1970, coincidindo com o outono dos *maîtres à penser* após os grandes episódios político-sociais da época, como o Maio de 68 e a Guerra do Vietnã. O aparecimento do intelectual como objeto de estudo teria sido condicionado pelo *revival* teórico-metodológico da história política e biográfica recente, caracterizando-o como ator político. Soma-se a isso o desgaste do prestígio dessas figuras do pensamento devido aos seus controversos compromissos. Com sua sacralidade abalada, tornou-se possível realizar investigações demovidas do teor ideológico e da forte carga apologética que o intelectual, na qualidade de objeto, teria suscitado até então (SIRINELLI, 2003).

Desse modo, os anos 1970 balizaram uma revitalização do debate sobre os intelectuais, principalmente na França e nos Estados Unidos. A primeira, país historicamente ligado à origem do termo e até então marcado por uma longa tradição de publicações sobre o tema, foi acompanhada pelo segundo, potência política, tecnológica e científica desde meados do século XX, o que levou à formação de diversos especialistas preocupados com a função social e a responsabilidade moral no que diz respeito aos usos do conhecimento.

Àquela altura, o debate estava mormente circunscrito pela concepção de intelectual encarnada em Jean-Paul Sartre, nos termos desenvolvidos principalmente em três conferências no Japão realizadas em 1965, mais tarde reunidas no livro *Em defesa dos intelectuais* (SARTRE, 1994). No caso dos Estados Unidos, o pensamento e a atuação de Noam Chomsky marcaram o debate público na mesma década de 1960. Fortemente engajado contra a Guerra do Vietnã, em seu texto *A responsabilidade dos intelectuais*, de 1967, o crítico norte-americano estabeleceu ali as responsabilidades para o trabalho daqueles que se dedicavam ao pensamento analítico de forma rigorosa: *falar a verdade e expor as mentiras* sobre o governo ou sobre as suas instituições (CHOMSKY, 1967).

A *consciência* da contradição entre o saber ideológico e o real das classes sociais para a tomada da palavra pública em defesa dos valores realmente universais, em Sartre, e a *responsabilidade* sobre o outro como *expert* do social e técnico do saber institucional, em Chomsky, consistiram em dois nexos de sentido que permitiram ao papel do intelectual se consolidar não apenas como crítica ao poder, mas também como representante dos interesses do povo, sempre com vistas à melhoria das condições de vida das classes subalternas. O que se seguiu após os paradigmas propostos por Sartre e Chomsky foram autores que se dedicaram a refletir não tanto mais sobre o papel e o estatuto do intelectual, mas sobre as condições do trabalho técnico e científico, ligado sobretudo ao contexto acadêmico: as diversas ressignificações da atividade tanto em relação às definições do que seriam os universais como critérios para a conduta humana, bem como em relação às consequências técnicas e políticas de sua atividade para a atualidade.

Como já aludido alhures, no final dos anos 1980, mais precisamente a partir de 1987, houve maior incidência de trabalhos que ganharam destaque na cena intelectual e universitária. Além da conferência supracitada de Habermas e do artigo de Sirinelli, de 1987 e 1988, respectivamente, outras cinco obras

relevantes vieram a público: *Legisladores e intérpretes*, do sociólogo polonês Zygmunt Bauman; *Elogio dos intelectuais*, do filósofo e polemista Bernard-Henri Lévy; e *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*, do historiador norte-americano Russel Jacoby, todos os três de 1987. Também o livro do pedagogo crítico norte-americano Henri Giroux: *Os professores como intelectuais*, de 1988. Por fim, o texto do sociólogo francês Pierre Bourdieu, *O corporativismo do universal: o papel dos intelectuais no mundo moderno*, publicado originalmente em 1989.

Cada um desses textos constitui-se como marco de cada umas das linhagens da literatura do e sobre o intelectual: a linhagem do deslocamento ou transformação da função do legislador a intérprete, com Bauman; a do elogio ou, mais precisamente, da revisão de sua relevância para a atualidade com uma nova roupagem mais midiático-cultural e menos política, com Lévy; a do desaparecimento pela especialização acadêmica e/ou profissionalização, com Jacoby; a da defesa sem restrições e consolidação como classe diferenciada de função crítica e formativa essencial, com Bourdieu.

No cenário brasileiro, dois estudos consagrados sobre o tema coincidem com os dois marcos antes referidos de intensificação das publicações, entre final de 1970 e início de 1990, valendo-se mais uma vez da recorrente temática política. Em *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, Sergio Miceli (1979) analisou a relação de uma classe de trabalhadores liberais da cultura com o Estado e com a vida pública, investigando suas origens nas classes favorecidas, entre os proprietários de terras e os funcionários públicos do alto escalão, e comparando-as com sua atuação público-institucional. Daniel Pécaut (1990), autor de outro estudo de fôlego – *Os intelectuais e a política no Brasil* –, descreveu nos seguintes termos a missão política que os intelectuais atribuíram a si mesmos: organizar a nação, forjar um povo e traçar uma cultura para o bom governo da população.

De modo geral, é possível apontar os principais temas de sobredita literatura. Por exemplo, a nova condição social dos intelectuais como técnicos do saber e profissionais especialistas, com seu lugar cada vez mais valorizado e socialmente predominante (GOULDNER, 1979; BOGGS, 1993; ROBBINS, 1993; SAID, 2015); e a temática da crítica ao intelectual convertido pela adesão ao sistema acadêmico-universitário (BOVÉ, 1986; ROSS, 1989). Podem ser distinguidos, ainda, estudos historiográficos-biográficos de algumas figuras

específicas tratadas como intelectuais (JENNINGS; KEMP-WELCH, 1997; JUDT, 1998; WINOCK, 2001); estudos da cena intelectual francesa (DEBRAY, 1979; SIRINELLI; ORY, 1986; JENNINGS, 1993); estudos de origem histórica e da função do intelectual (BLANCHOT, 2003; CHARLE, 2015). Do ponto de vista das transformações do estatuto ou da atividade intelectual, estudos de declínio ou ocaso (JACOBY, 1987; POSNER, 2001; LYOTARD, 2003), e estudos sobre a renovação do intelectual entre a instituição e a mídia (LÉVY, 1988; MICHAEL, 2000). Por fim, a narrativa sobre o estado da arte dos estudos sobre a teoria e a metodologia das investigações acerca do intelectual (DOSSE, 2007).

Três características marcantes da literatura sobre o intelectual merecem atenção. Em primeiro lugar, há uma espécie de modo analítico e outro prescritivo de fazer sua história, muitas vezes confundindo-se entre si (BOBBIO, 1997). A respeito dessa confusão, seria possível desemaranhá-la por meio de uma explicação metodológica. De certa forma, pode-se compreender os escritos dos intelectuais, bem como os escritos de pesquisadores sobre intelectuais como *autodefinições* (BAUMAN, 2010).

Em segundo lugar, haveria uma predileção ou uma lógica inerente à temática que seria da ordem do pensamento dilemático e, no limite, polemista. No interior da discursividade acerca do intelectual, o conjunto de dilemas e de tensões pode ser vislumbrado na forma de problematizações (WOLFF, 2006): problema da relação com o saber como condição de autoridade (se deve ser geral e abrangente ou específico e local); problema da relação com o poder, uma vez que o intelectual não está isento de exercê-lo (se deve criticá-lo, eximindo-se de participar nele, ou somar-se a ele para mudar o sistema por dentro); problema, enfim, da plasticidade do seu estatuto ético em relação ao qual deve aprender como lidar com aos acontecimentos do seu tempo. No limite, problemas relativos ao saber, ao poder e ao sujeito consubstanciados no modo de ser do intelectual como agente na constituição de si mesmo e do outro – seja esse outro o Estado ou a população e o cidadão.

Um terceiro e último ponto geral que caracteriza a literatura acerca do intelectual como objeto de pesquisa diz respeito ao predomínio da política como crivo analítico (SIRINELLI, 2003; DOSSE, 2007). É o que poderia ser designado propriamente como inflacionismo político de sobredita literatura. A gramática escolhida para outorgar inteligibilidade aos objetos, via de regra, é extraída da teoria política moderna, como engajamento, ideologia, tomada de consciência,

manifestos etc. (SANTOS, 1998; CHAUI, 2006). Não por acaso, historiadores veem o processo histórico de nascimento do intelectual como resultado da *politização* das classes literárias (CHARTIER, 2009).

Frequentemente alinhada a uma leitura politizada do real, a literatura acerca do intelectual acaba por narrar a cisão entre cultura e política ou entre saber e poder: “[...] na medida em que se faz político, o intelectual trai a cultura; na medida em que se recusa a fazer-se político, a inutiliza. Ou traidor ou inutilizador” (BOBBIO, 1997, p. 22). Em suma, uma análise nesses termos encerra-se na lógica dicotômica de que onde houver resistência, não poderá haver poder; e onde o poder se manifestar, a resistência será seu inverso.

Como tal perspectiva operaria no campo educacional?

O professor como intelectual: politização da crítica

Quando se aventa a relação entre intelectuais e educação, pensa-se frequentemente na elaboração de políticas públicas e de leis referentes ao ensino e afins. Pensa-se, também, no papel dos intelectuais como teóricos da pedagogia, sistematizando os fundamentos de processos de ensino e aprendizagem. Além disso, pode-se pensar em trajetórias e biografias de formação de indivíduos notáveis, demonstrando sua experiência formativa singular. Pensa-se, enfim, em como as virtudes características de certo modo de ser do intelectual, que estabeleceriam uma coerência entre teoria e prática (como a de ser crítico, reflexivo, independente etc.), poderiam colaborar para o trabalho dos agentes educacionais.

Muito menos corriqueiros são os trabalhos cujo foco de análise recai sobre os problemas da *expertise* como prática, entre a instituição e a dimensão pública das relações sociais. A fim de se afastar desse inflacionismo político, o historiador do intelectual, de acordo com Sirinelli (2003), deveria recusar a tentação de realizar narrativas complacentes ou ajuizadoras, eximindo-se da tarefa moralista de exaltá-lo ou anunciar o seu fim. Assim, os historiadores dos intelectuais não deveriam partir da orientação ideológica amiúde atrelada à racionalidade política de um poder unívoco em oposição a outra entidade intelectual. Se todo intelectual desempenha uma forma de poder crítico, a favor ou contra o poder em geral, sua história deveria partir da constante *função crítica* e da produtividade dessa tecnologia.

Para compreender a prática da crítica atribuída ao intelectual, seria preciso perspectivá-la, destarte, pela relação entre a *publicidade da palavra* e o *poder pedagógico* da *expertise* (MICHAEL, 2000) como extensão de uma perspectiva política. Já no início da aurora da revitalização histórica, Roland Barthes (1975) publica o texto *Escritores, intelectuais, professores*, no qual apresenta os primeiros como trabalhadores solitários da palavra, enquanto os dois últimos partilhariam do uso público da palavra: ensino de uma investigação e participação ativa na guerra dos sentidos da política cultural.

Ponto pacífico na discursividade acerca dos intelectuais, ao menos desde as décadas de 1970-1990, a *educação como um todo*, entre universidades, escolas, laboratórios e academias, ocuparia uma posição decisiva na organização política e social, uma vez que o *capital humano* seria o principal objeto de investimento para a regulação de todas as outras práticas sociais (BOGGS, 1993). As práticas de produção de informação e comunicação, bem como de ensino e produção de conhecimento seriam componentes vitais para a configuração das sociedades modernas. Pela leitura politizada acima descrita, os intelectuais, como figuras de proa das instituições de educação e pesquisa, ajudariam a perpetuar o sistema de reprodução de estruturas de poder, de relações de classe e da vida cotidiana – tanto material quanto ideologicamente.

Nessa mesma linha argumentativa, o educador norte-americano Henry Giroux (1997) descreveu a *teoria educacional crítica* como um modo de desvelamento dos mecanismos de dominação em curso nos diversos processos envolvendo a escolarização. Em nome da democracia e de uma suposta mobilidade social, a escola manipularia as formas materiais e ideológicas que estruturariam as vidas daqueles que passam por ela.

Ao não se eximir de relacionar-se com o poder e não se deixar ser inutilizado pela especialização ou tornado refém das paixões partidárias, o intelectual concebido por Giroux exerceria, assim, uma autoridade moral (o papel que antes era de sacerdotes, sábios, doutos, homens de letras e afins) capaz de corrigir ou reformar pragmaticamente as relações de poder, quando pensadas como parte de um dispositivo mais geral de educação dos cidadãos.

A conversão necessária do professor em intelectual, segundo Giroux, ocorreria pela apropriação de dois elementos do discurso crítico da Modernidade: em primeiro lugar, a escola deveria ser pensada como *esfera pública democrática*; em segundo, o professor deveria exercer sua função como um

intelectual transformador, cuja práxis estaria assentada em dois gestos: libertação da memória e redefinição da pedagogia como política cultural (GIROUX, 1997). A função atribuída ao termo intelectual, do ponto de vista da educação crítica, portanto, configurar-se-ia como uma espécie de contraponto ao papel tradicional do professor e, ao mesmo tempo, uma espécie de radicalização, extensão e, no limite, aprimoramento de seu papel com vistas a uma ação política por meio do ensino e da aprendizagem.

No contexto brasileiro, à luz dos efeitos da reabertura do País após mais de duas décadas de ditadura militar, Octavio Ianni proferiu uma conferência na Universidade de São Paulo, em 1986, tendo como tema central a mesma proposição de Giroux, a saber, o *professor como intelectual*.

Na contramão da politização do professor como intelectual, tal como formulada por Giroux (1997), porém, o objetivo de Ianni era pensar a renovação do debate sobre a universidade e o papel dos professores universitários e de outros níveis. Pretendia, com isso, instalar um debate amplo entre os vários setores da sociedade, na busca de modificações. Três eram suas inquietações: Qual era ou deveria ser a função da universidade e do ensino em geral? Qual era a nação na qual se vivia para formular tal questão? Qual nação dever-se-ia almejar, de forma a elaborar seu projeto? (IANNI, 1986).

Repondo os dilemas entre criação científica e reprodutibilidade técnica, ou entre saber especializado e vulgarização ou os modismos culturais, seria preciso, segundo Ianni (1986), pensar o trabalho do professor como intelectual do ponto de vista *internacionalista*, avesso ao cosmopolitismo modista e ao colonialismo exagerado e pouco criativo, limitador da liberdade de pensamento. Antes mesmo de ser instituído como um ator privilegiado na guerra ideológica, o professor como intelectual visaria desempenhar, tão simplesmente, a docência de diferentes formas. No caso das ciências humanas, segundo Ianni, abrir-se-ia todo um mercado fantástico de conselheiros, consultores, assessores, uma vez que o trabalho intelectual estaria definitivamente inserido nas grandes organizações.

O que as duas leituras acima acerca do trabalho do professor na condição de intelectual parecem apresentar é um deslocamento do problema do intelectual, não mais necessariamente passando pela via do Estado (seja funcionário, como agente institucional, seja engajado, como resistente ao poder) ou pela via da ideologia, mas trazendo à tona uma relação direta entre a manifestação da verdade crítica do intelectual e a educação da população. Essa

forma de educação intelectual cujo objeto é a população – não apenas pensada como depositária de uma ideia de humanidade e sociedade, mas como agente de produção do próprio conhecimento – possui uma história diferente daquela contada pela pedagogia e, aparentemente, pouco valorizada pela história do intelectual.

Mas como traçar a história dessa relação que vincula intelectual, verdade e crítica como um problema educacional senão pelo inverso da assinalada fórmula do *professor como intelectual*? Em vez de pensar o problema da qualificação do trabalho docente por certa virtude intelectual, não seria possível endereçar-se a essa espécie de imperativo pedagógico característico das práticas intelectuais críticas pela fórmula do *intelectual como professor*?

Para tanto, é preciso voltar um pouco atrás, retomando alguns aspectos laterais da história dos intelectuais para pensar o problema contemporâneo da *expertise*, sem, contudo, precisar reinseri-lo na lógica e na semântica do vocabulário estritamente político. Dito de outra maneira, trata-se agora de retomar certa literatura do intelectual pela análise das tecnologias veridictivas de modo a demonstrar a produtividade, comumente implícita, da racionalidade crítico-formativa.

O intelectual como professor: pedagogização da política

Em 14 de janeiro de 1898, a petição favorável ao capitão Dreyfus – batizada posteriormente de *Manifesto dos intelectuais* – foi publicada pela primeira vez no jornal *Aurore*. Alguns dias depois, foi republicada no jornal *Le Siècle*, onde acabou angariando mais de duas mil assinaturas. Na capa do jornal, no canto direito, lia-se a solicitação: “Os abaixo-assinados, protestando contra a violação das formas legais do julgamento de 1894 e os mistérios que cercam o caso Esterhazy, persistem em pedir uma revisão”.

Abaixo, uma série de nomes que se seguiam após o de Émile Zola. Entre aqueles do campo científico e cultural que assinaram a petição, houve mais professores do nível básico e universitário do que escritores e jornalistas (DOSSE, 2007). Como assinalado por Régis Debray (1979), uma justificativa para o maior número de docentes poderia ser encontrada no fato do crescente prestígio político e social de que as universidades francesas gozavam no final do século XIX, principalmente após as reformas em direção à especialização e à profissionalização das carreiras de pesquisa e docência (BRUNETIÈRE, 2017).

Nas últimas décadas dos Oitocentos, a sacralidade eclesiástica que já havia se transformado numa espiritualidade laica, encarnada nos procedimentos humanistas de leitura e debate, passava por mais uma transformação, dessa vez rumo à ciência. A autoridade moral dos escritores, advinda sobretudo de sua relação com a instituição literária, com uma aura de sacerdócio, acabaria sendo transferida paulatinamente aos universitários e aos novos cientistas do social.

Na emergência da noção do intelectual em seu sentido político, encontra-se uma potência dos professores institucionalizados como novos representantes da moral secular humanista, iluminista e republicana. Na França, observa-se como cientistas-professores tomaram para si a tarefa de ensinar o mundo ao homem, muito além da instituição. Assim, em meio a um cenário de divisão política entre os partidários do capitão e seus inimigos, delineava-se uma forma de *poder magisterial* (DOSSE, 2007).

Objeto de disputa e reivindicação tanto por parte dos partidários da chamada esquerda a favor de Dreyfus – progressista, individualista e universalista – quanto por parte do que poderia ser chamado de direita conservadora – contrária à revisão do julgamento e à maculação das instituições militares em nome de um indivíduo qualquer –, essa forma de poder não estaria circunscrita à instituição a partir da qual o indivíduo emite seu discurso, mas àquela altura não poderia prescindir dela para se constituir.

O *poder magisterial* poderia ser descrito segundo três atributos (DOSSE, 2007). Em primeiro lugar, consistiria em um ato de comunicação mais do que de pensamento, oportunizando uma forma de fala pública que poderia ter o sentido de um ensino alargado, extrapolando a instituição na qual se situa.

Esse poder também seria caracterizado por uma ligação direta com a sociedade, instituindo um compromisso com os fenômenos da atualidade. Isto ficaria claro nos posicionamentos específicos manifestados em petições, declarações públicas e fundações de associações (como a *Liga dos Direitos do Homem*, fundada em junho de 1898 precisamente para reunir forças em prol de casos como o de Dreyfus), tendo como finalidade uma espécie de militância em torno de questões que assolavam sua época.

Em terceiro e último lugar, o poder magisterial ancorar-se-ia em uma forma de espiritualidade. Oriunda do modo de vida levado a cabo como uma exigência ética, de constante movimentação intelectual e proibição de conforto, essa espiritualidade traduz-se em signo de uma verdadeira ascese: uma tensão

constante, de consumação interior, entre o ideal transcendental e a luta terrena, fruto de seu compromisso moral e social.

A *ascese espiritual do intelectual*, cuja proveniência religiosa é atestada desde Julien Benda (2007), tornaria indistinguível uma forma de religião civil e um poder magisterial, “[...] confundindo o domínio espiritual e temporal” e carregando consigo “[...] uma cultura escatológica e redentora” (DOSSE, 2007, p. 65, tradução nossa).

No alvorecer do reconhecimento social devido a seu desempenho como especialista (seja na universidade, seja na literatura), munido de um discurso cifrado capaz de efetivação social (ensinando, pesquisando, formulando políticas públicas), uma espécie de excedente, de resíduo da força discursiva do professor parece vazar dos limites disciplinares de sua profissão e de sua instituição; excedente que, no limite, manifestar-se-ia em escritos públicos, feitos para serem postos em circulação e interferir no rumo das opiniões sobre os acontecimentos, alcançar a alma dos cidadãos – mesmo que de forma austera e sisuda, como na petição (DOSSE, 2007; CHARLE, 2015).

O que parece tornar-se inteligível e um fio condutor analítico seria o modo como a força excedente do discurso de um *professor sem cátedra* (DOSSE, 2007) estaria no cerne de uma concepção trans-histórica do intelectual (BOBBIO, 1997; COPELAND, 2004; CHARLE, 2015; BAUMAN, 2010), quando investigado anteriormente ao seu suposto nascimento no final do século XIX, delimitado pela atuação de Zola no caso Dreyfus. Trata-se de uma concepção que, embora metodologicamente polêmica, foi por vezes empregada para dar ênfase mais às práticas relacionadas a tais figuras do que à definição do estatuto de intelectual.

Elementos e problemáticas próprias do pensamento educacional são identificados pelos pesquisadores quando querem relacionar o intelectual a figuras precedentes como *scolares* (utilizado para os alunos em particular ou escolares em geral), *magister*, *clericus*, *philosophus*, *litteratus* (termos grandes e imprecisos que se estendem além das escolas), *eruditus*, *doctor* e *professor* (em um sentido limitado, designando aquele que professa um assunto, em vez de um título profissional). Alguns autores, como Raymond Aron (1980, p. 182), acreditaram que o *professor* seria, no limite, o que mais se aproximaria da conceituação de *intelectual*, porque não teria “outro objetivo além de manter, transmitir ou alargar o próprio saber”. Nesse sentido, Aron correlacionou a

atividade intelectual com as diferentes técnicas educacionais, como a escrita, a leitura, o estudo, o ensino e a investigação cultural e científica.

Por conseguinte, alguns estudos aventuraram-se a traçar com maior detalhe essa proveniência multifacetada entre intelectualidade e educação. Ao modo de um breviário para essas questões, a pesquisadora Rita Copeland (2004) investigou a contribuição dos Lollardos – movimento político e religioso inglês dos séculos XIV-XV, precursor de movimentos dissidentes político-religiosos, como o protestantismo – para a história da relação entre as temáticas do intelectual e da pedagogia.

Copeland fundamenta o uso do termo *intelectual* em seu livro a partir de dois outros estudos seminais (LE GOFF, 2006; LIBERA, 1999). Por tal aporte, Copeland (2004) descreveu como o termo intelectual foi utilizado para designar, na Europa dos séculos XII e XIII, a aliança entre as práticas de pensamento-pesquisa e compartilhamento-ensino, de modo a criar uma cultura em que o estudo, as reflexões pessoais e a disseminação de ideias e conhecimentos constituiriam uma prática geral de instrução tanto dos estudiosos como de seus pares.

A figura difusa do pré-intelectual, digamos, nasceria com a cidade medieval, desempenhando a profissão de escrever e ensinar, atuando profissionalmente como erudito e como professor, tanto nas universidades como por meio de tutorias particulares, e equiparando-se a outros artesãos em termos de uma atividade economicamente rentável. Nesse contexto urbano, as atividades de pesquisa e ensino estariam reunidas pela primeira vez sob um fim econômico: as ideias, como produtos, poderiam ser inseridas tanto na economia social quanto na intelectual, na forma de fontes de lucro e poder. Por essa evolução profissional, o artesão da palavra, do estudo e do ensino visaria à sua ascensão política, rivalizando o poder universitário/intelectual com o poder clerical e com o poder monárquico (LE GOFF, 2006).

Ainda de acordo com Copeland (2004), um segundo processo colaboraria para melhor compreender aquilo que poderia ser chamado de intelectual na Idade Média. Concomitantemente ao advento do poder universitário e do professor como ator econômico e socialmente mais ativo, teria ocorrido também um transbordamento da cultura universitária para a sociedade civil, isto é, uma espécie de filosofia extramuros resgatada como uma prática útil e, como visto, lucrativa.

Uma das mais marcantes distinções entre o sábio medieval e o intelectual moderno consistiria no *alargamento* da função social do homem de conhecimento, não mais se restringindo às universidades, em que se encontrava confinado desde os séculos XII (LIBERA, 1999). Paralelamente à profissionalização do erudito na universidade, o próprio espaço universitário acabaria por propiciar a exportação de sua atividade de pensamento, de forma a contemplar as aspirações dos grupos sociais não profissionais – atitude que extrapolaria as universidades urbanas para ser reivindicada pelas culturas vernáculas no âmbito das trocas comerciais e culturais.

Entretanto, a atitude desenvolvida nas universidades como modelo filosófico capaz de ser disseminado para além da instituição seria, ela mesma, um modelo importado de fora do mundo acadêmico, principalmente dos filósofos árabes do medievo, grandes herdeiros da filosofia greco-romana. A vida filosófica em seu sentido ascético, tal como os árabes a tinham concebido em sua singularidade com relação ao ascetismo greco-romano, teria se constituído por três facetas: um ascetismo filosófico ligado à prática do estudo (como leitura, cópia, compilação, listas e enciclopédias com o objetivo final de vulgarizar, em seu sentido estrito); um ideal de contemplação filosófica como felicidade intelectual ou nobreza mental; e um desapego ou serenidade intelectual como forma de liberdade de espírito e de pensamento.

Dois processos inter-relacionados estariam em curso, portanto. Por um lado, a universidade teria sido o âmbito que processou a mediação entre uma disciplina do pensamento erudito-elesiástico e um modelo comportamental filosófico não institucional, cujo elo anterior estaria na ascese intelectual (COPELAND, 2004). Essa dimensão ascética só pôde ser incorporada pelos professores universitários na medida em que também implicou um distanciamento crítico do papel de funcionário acadêmico e do sistema de carreira remunerada que constituiu a infraestrutura do profissionalismo nas instituições de ensino e pesquisa do medievo. Por outro lado, a prática de pensar e ensinar num contexto urbano e público teria expandido o sentido social e econômico do trabalho intelectual, antes mesmo do aparecimento dos *philosophes* no século XVIII ou de os universitários tornarem-se uma elite econômica e politicamente relevante no século XIX.

Com efeito, o eruditismo universitário teria importado a vida filosófica dos filósofos árabes, concedendo a esta um novo respiro econômico. Em

contrapartida à sua profissionalização, no entanto, tal modo de vida solicitaria constantemente um distanciamento da instituição, uma vez que a liberdade de pensamento seria sua condição de possibilidade primordial. A ideia de que a vida intelectual deveria ter sua função para além da universidade nasceria exatamente de sua exterioridade originária, não obstante devedora da instituição para vicejar.

De certa maneira, o aparecimento do intelectual na Idade Média, tal como Copeland (2004) o registrou a partir de suas pesquisas, seria localizado no encontro entre três atividades ou formas de vida: a vida contemplativa ascética, a vida universitária institucional e a vida público-urbana intelectual. O elemento crítico e, por sua vez, exportável da instituição seria a própria noção de uma educação para leigos, prática estranha aos meios acadêmicos até o século XVIII e, ao mesmo tempo, projeto singular dos movimentos dissidentes da Igreja Católica e suas universidades subservientes.

A gênese histórica de uma prática crítica (ascética e extra-institucional) com vistas à educação da população, somos levados a crer, teve desdobramentos basilares para as sociedades ocidentais modernas. A passagem do medieval para a Modernidade parece marcar menos uma suposta ruptura no desenvolvimento das práticas culturais, no geral, e das críticas de cunho educacional, em particular, do que se poderia vislumbrar pelo modo como a historiografia canônica e escolar define a Idade das Trevas e o Século das Luzes (FORTES, 1985).

Um ponto de contato entre as culturas medieval e moderna, do ponto de vista da prática crítica de cunho educacional, talvez poderia ser encontrado na atividade de uma figura característica dos séculos XVII e XVIII, relativamente bem explorada pela literatura sobre o intelectual: os denominados *philosophes* (BOGGS, 1993; BAUMAN, 2010; CHARLE, 2015). É preciso ter em mente que a alcunha de *philosophes* não tem a mesma conotação que na contemporaneidade o termo filósofo assumiu. Eles não se dedicavam a um campo especificamente filosófico, mas à vasta categoria das ciências que despontavam àquela época, acolhendo cientistas, eruditos e estudiosos em geral.

Zygmunt Bauman (2010) ponderou sobre como os *philosophes* não se reduziam a uma escola de pensamento, nem possuíam de forma clara um paradigma geral que os unificasse. Amálgama plural de pessoas, teorias, temperamentos, gostos e posições sociais diferentes entre si, o elemento unificador não deveria ser procurado no que os *philosophes* professavam, mas no propósito e na importância do próprio “ato de ensinar” (BAUMAN, 2010, p. 44).

Somente esse ato seria reconhecido à época, algo cuja importância teria sido reforçada por seus predecessores.

As condições de possibilidade para o aparecimento desse *ato de professar* estariam atreladas, na perspectiva de Bauman (2010), ao declínio do papel político de uma nobreza hereditária e à ascensão de uma burocracia especializada, ocupada com a racionalização e a administração dos espaços e das pessoas, uma vez que o regime absolutista de centralização do poder carecia do conhecimento acerca de seus súditos. Para adquirir o conhecimento e a excelência necessários para desempenhar as novas funções administrativas, os indivíduos que circulavam nas esferas políticas precisavam ser instruídos.

Os nobres teriam recorrido, assim, aos homens letrados e cultos que já estavam, desde o fim da Idade Média, ocupando esse espaço entre a instituição e a cidade com uma função educacional. Reivindicando a alegórica alcunha de *Repúblicas das Letras* (BAUMAN, 2010; BURKE, 2011), essa espécie de comunidade literário-cultural ganhava, àquela altura, relevância política. Atuando por um sistema ou rede de produção de ideias, trocas epistolares e viagens de intercâmbio, a prática de professar e especular livremente sobre a vida, o mundo e o homem, derivada das conquistas político-religiosas da *Reforma* (como a polivalência da hermenêutica do dogma bíblico e a contestação da forte hierarquia dos intérpretes sustentada por séculos pela Igreja), voltava sua produção para a instrução da nova nobreza.

Uma produção emblemática dessa cultura crítica são os dicionários e as enciclopédias publicados desde o século XVII e expandidos durante o XVIII. No caso específico da *Enciclopédia* de D'Alembert e Diderot, dirigida a todos que queriam se instruir e instruir os outros, dos doutros até o homem comum, a ambição dos autores consistia em oferecer uma forma de instrução geral, em que a vulgarização do conhecimento corresponderia ao princípio humanista de acúmulo e progressão do conhecimento como forma de edificação e aperfeiçoamento das gerações por vir (ENCICLOPÉDIA, 2015).

O trabalho desses doutos e letrados tornados especialistas político-sociais, sugere Bauman (2010), seria definido por uma dupla demanda: de um lado, objetivação do súdito por um conjunto de técnicas de policiamento atreladas à razão de Estado e, do outro, a elaboração por uma *expertise* educativa dos princípios da natureza humana que conferia às instituições uma racionalidade justificada. Segundo Bauman (2010), ao institucionalizar a prática de vigilância

assimétrica a fim de torná-la ocasião para a observação e a produção de conhecimentos científicos sobre a conduta humana, apresentavam-se as condições para o aparecimento não do mero *expert*, mas de um papel de educador por parte dos cientistas e filósofos.

Ainda na perspectiva de Bauman (2010), duas transformações produziram o Estado moderno: de um lado, a racionalização do Estado e a extensão das ambições dos poderes estatais para planejar, projetar e administrar a reprodução da ordem social; de outro, a transferência da função pastoral das instituições eclesiásticas para as instituições disciplinares, como as escolas, transformando o tecido social em uma grande escola, entendida como uma “[...] imensa instituição de ‘conferências e debates’” (BAUMAN, 2010, p. 104). Desta feita, à medida em que se tornava um Estado pastoral, tornava-se também um Estado pedagogizante e pedagogizado – um Estado professoral.

Todavia, seria possível identificar ainda uma terceira transformação operando na organização do espaço político e social das sociedades europeias ocidentais dos Oitocentos. Paralelamente ao advento dessa forma de poder pastoral-professoral, tomava forma uma espécie de prática análoga, embora pretensamente antagônica, atribuída aos *philosophes*. Enquanto alguns *philosophes* teriam instruído os reformadores do Estado, bem como projetado ou ao menos inspirado toda a trama institucional disciplinar para novos cidadãos, outros tantos agiriam na fronteira entre a instituição e a circulação urbana da palavra, passando a pleitear um espaço cada vez maior no debate público e político.

A perspectiva de Bauman (2010) coincide com a leitura do historiador Roger Chartier (2009) – tributária da leitura de Habermas (2003) – quando ambos buscam identificar as condições de aparecimento do intelectual com o processo de *politização* da classe letrada e a emergência de uma esfera pública burguesa. No geral, essas leituras costumam fazer uma distinção entre o poder político e a autoridade moral para explicar a proeminência que universitários, escritores, filósofos e eruditos adquiriram no cenário público emergente. Se o interesse pela política teria movido alguns *philosophes* a formular institucional e juridicamente um Estado racionalizado, por outro lado, teria proporcionado também a aparição de uma nova sociabilidade política constituída pela prática difusa da *opinião* (BAUMAN, 2010) ou, mais precisamente, de uma *opinião pública* (HABERMAS, 2003; CHARTIER, 2009). Um caso emblemático foi o da

ávida atuação cultural e política de Voltaire nas principais dimensões públicas da época, como a corte e os jornais.

A noção de público, tão explorada por Habermas (2003) em sua dupla acepção – objeto do poder público, mas também seu contraponto crítico –, seria operadora da conversão da prática literária, voltada para uma comunidade fechada, em prática política, representante de uma emergente noção de população.

O processo ao longo do qual o público constituído pelos indivíduos conscientizados se apropria da esfera pública controlada pela autoridade e a transforma numa esfera em que a crítica se exerce contra o poder do Estado realiza-se como refuncionalização (*Umfunktionierung*) da esfera pública literária, que já era dotada de um público possuidor de suas próprias instituições e plataformas de discussão. Graças à mediatização dela, esse conjunto de experiências da privacidade ligada ao público também ingressa na esfera pública política. (HABERMAS, 2003, p. 68-69).

Na confluência das leituras de Bauman e Chartier, por meio da trilha aberta por Habermas, seria possível afirmar como o processo de politização apontaria para dois movimentos concomitantes: de um lado, de encontro a uma racionalização jurídica do Estado, a institucionalização da prática crítica de professor levada a cabo pelos homens de letras; de outro, essa institucionalização coincidiria com a expansão e a conversão da crítica, historicamente literário-cultural, em uma crítica política que se exerceria contra o Estado e até mesmo a despeito dele.

A politização da classe literária que faz nascer o intelectual, destarte, aponta para o duplo sentido jurídico que a crítica assume no século XVIII e que se amplia no XIX: o sentido não apenas legislativo-institucional, mas também extrainstitucional, fiscalizador e ajuizador das instituições estatais, na forma de um *tribunal* (CHARTIER, 2009). Sumariamente, uma ideia de imprensa torna-se zona crítica de contato/confronto entre o poder público e o público. Se o uso inicial da imprensa tinha uma espécie de conotação policialesca da circulação das mercadorias (HABERMAS, 2003), logo ela seria tomada por uma função crítico-social: policiar o poder público e também, rapidamente, policiar e fiscalizar o próprio campo dos costumes e da conduta. Essa função, identificada pelos historiadores e sociólogos na categoria de opinião pública, originada do juízo privado dos letrados a respeito dos assuntos públicos, é tomada por certa população letrada como direito de publicidade crítica (juízo via imprensa) em

relação ao seu tempo com o fito de “doutrinação pública do povo” (HABERMAS, 2003, p. 141).

Em síntese, o espraiamento de um papel educador do *expert* (BAUMAN, 2010) seria concomitante ao aparecimento do povo/população como objeto de interesse e controle e, portanto, como um novo problema. Tal problema estaria circunscrito pelo debate em torno do estatuto concedido à noção de população. Por um lado, a massa populacional seria compreendida como massa moldável que provoca compaixão, cujo devir-cidadão deveria ser atualizado pela força simbólico-cultural. Por outro lado, o povo seria concebido como horror, multidão informe, fonte de medo para os nobres, germe de rebeliões, induzindo a um tratamento pela força da violência física, sem o seu consentimento, se necessário (HABERMAS, 2003; CHARTIER, 2009; BAUMAN, 2010). Sabe-se que Immanuel Kant foi adepto da primeira concepção de *povo*, cunhando em termos filosóficos o direito de professar publicamente sua razão esclarecida a fim de esclarecer os outros.

A crítica educacional do intelectual: contornos do magistério alargado

Michel Foucault desenvolveu em algumas entrevistas a temática do papel do intelectual, propondo percursos históricos e categorias analíticas. Ao fim e ao cabo, para o pensador francês, tratava-se de colocar em perspectiva a função do intelectual não pela relação ciência *versus* ideologia (verdade *versus* falsidade), mas pela relação entre verdade e poder (FOUCAULT, 2014), ou, mais precisamente, pela relação entre a reflexão filosófica e o exercício do poder (FOUCAULT, 2006).

Nutrimo um interesse lateral, mas persistente pelo tema, Foucault (2006) discorreu sobre três perfis ou três formas históricas do discurso *antidespótico* ou, em outras palavras, do discurso crítico relacionado ao filósofo, ao cientista ou ao intelectual em geral. Em primeiro lugar, haveria um discurso *antidespótico* propriamente político, do filósofo legislador, cujo exemplo seria Sólon, definindo os limites do poder pelas leis. Em segundo lugar, haveria um discurso pedagógico, do filósofo como conselheiro do rei/príncipe, ensinando-lhe a sabedoria contra os excessos da função diretiva. Por último, haveria um discurso em total oposição e independência ao poder, zombando de suas ações e seus desígnios, com os filósofos cínicos.

Em uma conferência proferida à mesma época, Foucault (2000) correlacionou a empreitada crítica – discurso filosófico voltado para o presente, como um instrumento de análise e como uma virtude da recusa – e a atitude da *Aufklärung* – discurso ousado e apelativo em direção ao outro – no suporte jornalístico. Por meio de uma aproximação entre essas duas análises, não seria possível identificar uma quarta modalidade do discurso antidespótico ou crítico na relação entre filosofia, formação e meios de comunicação de massa na Modernidade?

Essa espécie de alargamento da prática formativa de cunho crítico que caracterizaria o intelectual moderno poderia ser bem localizada no documento inaugural da literatura sobre o problema do intelectual e seu papel na sociedade: o debate entre Émile Durkheim e Fernand de Brunetière em torno do caso Dreyfus. Se, por um lado, abundam escritos que fazem referência ao caso Dreyfus, valendo-se principalmente da intervenção de Émile Zola, por outro, pouco se escreveu, ao menos em língua portuguesa, sobre o debate singular que decorreu logo após a publicação de *Eu acuso!*.

Travado em duas prestigiadas revistas de divulgação científico-cultural da época, o debate pôs em contraste duas concepções de intelectual. Num primeiro momento, Brunetière, erudito das humanidades clássicas e defensor de uma aristocracia eclesiástica-militar, publica um longo artigo no qual articula um exame da *aristocracia do intelectual* com uma crítica de seu festejado *espírito científico* como fundamento de um poder incontestado. O autor posicionava-se contra a intervenção de especialistas nos assuntos políticos, atacando seu individualismo cultivado que contrariava a autoridade das instituições estatais.

A preponderância desmesurada da ciência em nosso tempo, a grande estima de que goza e o prestígio que tem o nome “ciência” e “científico” – tudo isso tem origem simplesmente na moderna crença na estabilidade, na perenidade e na imutabilidade das leis da natureza. Enquanto todas as outras pesquisas de erudição, história ou filosofia são universalmente consideradas conjecturais, e por isso seus resultados considerados incertos, a certeza científica ou experimental não é vista como um tipo de certeza, mas como a única certeza. [...] Se, contudo, queremos enxergar mais perto e submeter essas “certezas” a uma crítica mais exata, parece que, como as demais, elas são apenas probabilidades. (BRUNETIÈRE, 2017, p. 159).

Em resposta a Brunetière, Durkheim, então um ascendente professor universitário, alinhado às reformas para o incentivo da especialização nas universidades francesas à semelhança das alemãs, publica uma defesa de uma

moral individualista universal como principal contributo da cultura francesa à humanidade, inspirada tanto na Revolução quanto numa concepção sagrada de homem (DURKHEIM, 2017a).

Ao contrário de como o debate se desenvolveu entre os *antidreyfusards*, que alegavam certo elitismo por parte dos intelectuais por terem questionado o poder de deliberação do Estado e acreditarem estar munidos de qualquer poder ou legitimidade maior devido a seu espírito científico (BRUNETIÈRE, 2017), para grande parte dos *dreyfusards* o caso não se tratava de uma disputa religiosa, ideológica ou mesmo de salvaguarda da autoridade de uma classe social. Se a credibilidade do Estado republicano estava em risco, não era o silenciar da liberdade de pensamento que o salvaria, uma vez que ele dependia de tal princípio. O texto de Durkheim (2017a) propõe exatamente este pressuposto: valer-se dos princípios do individualismo para sustentar a ordem social consistiria em defender o uso da razão e da liberdade para fazer justiça, mesmo quando a autoridade do Estado estivesse em questão. O nexos dessa coesão encontrar-se-ia em certa concepção religiosa do indivíduo, a qual pertence não só aos intelectuais, mas a todos os seres humanos.

A moral individualista professada por Durkheim (2017a), considerada a *religião da humanidade* na qual o ser humano seria, num só lance, o fiel e o Deus, teria como dogmas os mesmos princípios da ética iluminista desde Kant, como a autonomia da razão e o livre exame. Seriam esses dogmas que facultariam aos intelectuais intervir em qualquer temática política ou social que afrontasse tais dogmas e desestabilizasse a ordem social.

O respeito à autoridade nada teria de incompatível com o racionalismo promovido por Durkheim e seus asseclas, desde que a autoridade estivesse fundamentada na própria razão. A defesa de um homem universal e o hábito do método científico como valores inabaláveis proporcionariam aos intelectuais a possibilidade de exercer sua autoridade para além de seu campo de especialidade.

Se, portanto, nos últimos tempos certo número de artistas e, mais ainda, cientistas, acreditou dever discordar de um julgamento cuja legalidade lhe parecia suspeita, não é porque, na qualidade de químicos ou de filólogos, de filósofos ou de historiadores, eles se atribuem certos privilégios especiais e um direito superior de fiscalizar a coisa julgada. Mas é que, como homens, eles pretendem exercer todo seu direito de homens e salvaguardar para si um caso que depende exclusivamente da razão. É verdade que eles se mostraram mais zelosos desse direito que o restante da sociedade; mas simplesmente porque, seguindo seus hábitos profissionais, isso significa muito para eles. Acostumados, pela prática do método científico, a suspender seu julgamento até que

se sintam esclarecidos, é natural que não cedam facilmente aos impulsos da multidão e ao prestígio da autoridade. (DURKHEIM, 2017a, p. 51-53).

O caso Dreyfus teria tocado particularmente aos intelectuais, artistas e cientistas, uma vez que a principal característica do homem em geral estava em questão: a de pensar com sua própria razão, para além da pressão popular ou da autoridade envolvida. A herança iluminista que Durkheim (2017a, p. 61) reivindica para a prática pública do intelectual legitima sua “[...] tarefa de libertar o indivíduo dos entraves políticos” que atrapalhariam seu desenvolvimento tanto social quanto científico e educacional. A liberdade política seria um meio, e não um fim, para outra liberdade: a de pensamento e formação, pois seu valor adviria da sua prática como *arma de combate*, cujo delicado manejo deveria ser aprendido e exercitado para orientar a *educação moral* do homem (DURKHEIM, 2017a).

O uso da liberdade política não apenas pelos intelectuais, mas também por todo cidadão, como meio para facultar a possibilidade de cultivo de uma experiência formativa esclarecida, tanto de si como dos outros, teria feito Durkheim anunciar, em 1904, uma forma de magistério alargado como principal função do intelectual, segundo a qual sua ação deve ser exercida por meio de livros, conferências e obras de educação popular.

Nós devemos ser, antes de qualquer coisa, *conselheiros, educadores*. Somos feitos para ajudar nossos contemporâneos a se reconhecer em suas idéias e sentimentos, bem mais do que para governá-los; no estado de confusão mental em que vivemos, que papel mais útil poderíamos desempenhar? Por outro lado, estaremos mais livres para cumprir esse papel se limitarmos nossa ambição a isso. (DURKHEIM, 2017b, p. 170, grifos do autor).

Retomando o problema kantiano da *Aufklärung* do ponto de vista paradoxal da relação entre esclarecimento/população, encontram-se as condições pelas quais um indivíduo pode esclarecer-se. Segundo Kant, se é o erudito ou o especialista que pode esclarecer, divulgando o conhecimento e estimulando a formação esclarecida do outro, incitando a coragem de pensar exatamente porque conseguiu, por seu próprio esforço, alcançar um modo de vida esclarecido, como alguém conseguiria esclarecer-se sob a tutela do esclarecido? A resposta kantiana encontra-se no tempo de desenvolvimento de uma legislação mais justa por meio da fiscalização do filósofo; resposta que, ao longo do século XX, assumiu uma conotação revolucionária, segundo a qual intelectuais

engajados do proletariado promulgariam o exercício da crítica como conversão da população a um estado de consciência mais crítico e consciente das injustiças do Estado burguês.

Na linha de desenvolvimento de uma educação popular anunciada por Durkheim, o filósofo italiano Antonio Gramsci (2001) elaborou sua própria concepção educacional da prática intelectual. No caso, uma vez assentada a premissa de que toda a população possuiria as qualidades racionais inatas de qualquer filósofo, a ética e a formação crítica do intelectual deveria ser objeto de difusão pedagógica entre todos, tanto pela via escolar quanto pela jornalística, acreditando-se que, por meio de uma educação crítica voltada para a disciplina racional e a ascese intelectual, seria possível constituir sujeitos mais livres e emancipados.

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 93-94).

O momento da crítica consistiria nessa educação intelectualizada, não obstante doravante popularizada. As reflexões que Gramsci fez em torno da escola e da prática jornalística, por exemplo, mostram bem como ele almejou transpor a disciplina para o trabalho crítico com o conhecimento e com a verdade dos intelectuais para a vida cotidiana dos trabalhadores. Sustentando a ideia em voga de uma *educação ativa*, isto é, científica e intelectual, para Gramsci não seria necessariamente o professor que educaria. O princípio educativo das práticas intelectuais estaria relacionado a uma cultura dos estudos, como aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida. A aprendizagem ocorreria sobretudo graças ao “[...] esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Por estudo, mais precisamente, Gramsci identificava o cultivo de certos hábitos psicofísicos apropriados para a convivência constante com os mortos, isto é, uma língua, a história de um rei, uma obra clássica. Nesse sentido, dever-se-ia habituar as crianças a

[...] estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. (GRAMSCI, 2001, p. 46-47).

Por meio do estudo, o indivíduo mergulharia na história e adquiriria uma espécie de intuição historicista do mundo, uma segunda natureza alcançada não por uma vontade exterior, mas pela própria prática intelectual de estudar. O estudo ou a formação crítica, característica restrita aos intelectuais há alguns séculos, educaria sem a intencionalidade expressa de fazê-lo, mas apenas com uma mínima intervenção educativa do professor. O estudo educaria porque instruiria sobre experiências que eram feitas sem que “[...] ‘se refletisse sobre’, sem olhar-se continuamente no espelho”, em suma, como “uma grande experiência ‘sintética’, filosófica, de desenvolvimento histórico-real” (GRAMSCI, 2001, p. 48).

A prática do estudo seria, então, um trabalho muito cansativo, um verdadeiro tirocínio particular não só intelectual, mas também muscular-nervoso. Hábito adquirido com esforço por processos de adaptação, aborrecimento e até mesmo sofrimento. Devido à sua severidade procedimental, tal cultura de estudos deveria começar nas escolas, mas ser também difundida nas outras instâncias culturais da sociedade, como nos jornais, partidos políticos, institutos de cultura, academias etc., uma vez que nem todos seriam capazes de superar com a mesma destreza e rapidez os processos de adaptação para o estudo. Se uma sociedade quisesse criar novas camadas de intelectuais especializados, alcançando os grupos sociais mais tradicionalmente excluídos dos círculos do conhecimento, seria preciso superar as enormes dificuldades em termos de acesso ao conhecimento.

A década de 1930 na Europa, com efeito, foi um período em que a ideia de uma educação crítica e popular por diversos meios ganhava corpo em diferentes contextos. Um peculiar exemplo do intelectual como educador, isto é, como alguém que professa sobre um modo de ser e pensar esclarecido e acessível a

todos, pode ser encontrado na atuação radiofônica de Walter Benjamin, reconhecido crítico da cultura técnico-científica e considerado um mentor dos investigadores da Escola de Frankfurt. À época, o rádio consistia no principal veículo de transmissão de informação, tornando-se, mais tarde, o carro-chefe das iniciativas elaboradas por Joseph Goebbels como Ministro da *Propaganda e do Esclarecimento Popular* durante o regime nazista.

Benjamin encontrou nesse tipo de atividade um ganha-pão em meio à crise financeira mundial e às dificuldades para sua continuidade na universidade impostas pelas novas políticas culturais em ascensão na Alemanha pré-nazista. Embora tenha declarado pouco apreço por seu emprego na rádio, Benjamin não só produziu palestras esporádicas sobre cultura e literatura, como também redigiu e narrou textos voltados ao público infanto-juvenil. No prefácio do livro *A hora das crianças* (BENJAMIN, 2015), nome dado também a um daqueles programas radiofônicos, Rolf Tiedemann sugere que as palestras oferecem uma nova faceta do escritor Benjamin, revelando um *pedagogo discreto e engenhoso* que, assumindo o lugar de narrador, levaria adiante o Iluminismo.

Mas o que esse pedagogo teria ensinado? Benjamin oferecia, em aproximadamente 25 minutos, narrativas sobre temas populares, personagens marginais e acontecimentos anedóticos do contexto nacional e internacional. Entre elas, encontram-se temas tão variados como o sotaque berlinense, uma visita a uma fábrica de latão, a Bastilha francesa, o Terremoto de Lisboa, a enchente do Rio Mississippi, as literaturas lendárias de Doutor Fausto e Kaspar Hauser, a história de bandoleiros, ciganos, camponeses.

Benjamin valia-se da literatura histórica bem como da folclórica para fazer observações próprias e reflexões sobre cenas, hábitos e práticas do cotidiano e da tradição cultural alemã e europeia. Seu procedimento mais comum consistia em narrar as histórias pela ótica de personagens e de aspectos relativamente menores, pinçando passagens de diferentes fontes entremeadas com querelas sobre a origem da publicação e as interpretações sobre o tema, evidenciando uma simbólica e material relação subterrânea entre história, literatura e experiência social.

A história cultural voltada para crianças e jovens narrada por Benjamin (2015) não teria como principal finalidade oferecer mais uma narrativa edificante – como ele mesmo o disse ironicamente – à opinião dos ouvintes. O que procurava fazer era demonstrar como, a partir da mescla de narrativas sobre o

passado e o presente, seria possível aprender sobre si mesmo e seu tempo, o que constituiria uma espécie de formação político-cultural (SILVA, 2017).

Distanciando-se de uma forma escolar de trabalhar os materiais e de comunicá-los aos outros, Benjamin pretendia oferecer ali uma educação popular com vistas ao alcance e ao engajamento do maior número de pessoas. O sentido educacional empregado em suas transmissões implicava, assim, a transformação e a reorganização do material para oferecer conhecimentos novos e dotados de valor objetivo para seus ouvintes.

Nas palavras de Benjamin, a sobredita educação popular, condicionada pelas tecnologias da comunicação de massa, transformaria a relação exclusivista que antes reinava entre ciência e popularidade, substituindo-a por um procedimento novo que a própria ciência não poderia mais ignorar: a relação ativa e vivaz entre o público e o saber.

Pois aqui se trata de uma popularidade que não apenas orienta o saber em direção ao público, mas ao mesmo tempo orienta o público em direção ao saber. Em suma: o interesse autenticamente popular é sempre ativo, transforma a matéria do saber e atua sobre a própria ciência. Quanto maior a vivacidade exigida, por parte da forma em que se realiza tal trabalho didático, tanto mais imprescindível a exigência de que se desenvolva realmente um saber vivo, não apenas uma vitalidade abstrata, não-verificável, genérica. (BENJAMIN, 1986, p. 85).

Do paroxismo da crítica

O lamento de Habermas por não haver mais intelectuais – com o qual este texto se iniciou – não se dirigia ao intelectual, mas à conjuntura atual. O inimigo não seria o desengajamento ou o desinteresse dos sábios pela vida pública, mas o desinteresse de boa parte da população que não quer mais ouvir, mas apenas falar. Habermas ansiava, assim, a possibilidade de mais pessoas participarem do debate público, o que faria com que a experiência dialógica entre intelectual/povo perdesse seu protagonismo na busca de um conhecimento mais esclarecido.

No final das contas, Habermas seguiria defensor de uma noção representacional da cultura de protesto sob a responsabilidade dos *experts*, segundo a qual os cidadãos, ao reconhecer sua ignorância, concederiam sua avidez por conhecimento à orientação de um especialista. É, ainda, a clivagem kantiana que opera em sua abordagem do problema da circulação da verdade e das relações de poder: a aquisição de conhecimento por alguém deveria ser regulada por princípios exógenos ao processo de interrogação e pensamento,

princípios a cargo daqueles que já fazem parte de uma comunidade de personagens sociais especiais, diferenciados ou, no limite, escolhidos.

Como foi visto, contudo, não foram poucos os esforços de intelectuais para tentar desenvolver a cultura e a capacidade de instruir-se a si mesmo. Sabe-se também que a lógica das teorias contemporâneas da aprendizagem sem fim, do aprender a aprender, do autoconhecimento e do conhecimento de si como princípios de práticas tão disparatadas quanto próximas entre si, estendeu-se do construtivismo pedagógico à autoajuda (NOGUERA-RAMIREZ; MARIN-DÍAZ, 2014). Desta feita, é possível observar como a crítica, entendida como conjunto de “[...] práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si” (NOGUERA-RAMIREZ; MARIN-DÍAZ, 2014, p. 56), para além das relações e instituições pedagógicas usuais, parece constituir-se como um vetor de força incólume nas racionalidades governamentais contemporâneas.

Entre a prática da crítica levada a cabo pelos intelectuais e a população, um paradoxo parece subsistir como força interrogadora das práticas de formação não institucionais. Ao falar para leigos, os *experts* extrapolam seus campos de especialidade para abordar o presente não apenas do ponto de vista de seus repertórios especializados, mas também de supostos valores universais. Ocupam-se de um problema ou de um acontecimento qualquer para angariar atenção para um assunto que julgam importante. Explicam e instruem um público atento sem necessariamente entabular o jogo pedagógico diretivo do ensinar e do aprender.

A tônica da prática intelectual como magistério alargado oscila entre, de um lado, a denúncia de certa leitura de mundo e de vida, com o objetivo de anunciar outra e sustentar uma espécie de círculo da ignorância e da insegurança na forma de um alegado intercâmbio de informações, e, de outro, a oferta alegadamente democrática de conhecimentos pontuais, ditos úteis, para a autoformação da população. O excesso discursivo analisado remete ao paroxismo do discurso crítico como vetor, ao mesmo tempo, de um incitamento à autoformação popular e do espraiamento da direção de consciência da população pelos *experts*.

A relevância da relação entre atitude crítica, prática intelectual e pensamento educacional põe em evidência algumas questões centrais para diferentes abordagens analíticas. Para a história política, evidencia-se como ações antagônicas ao poder institucional estabelecido constituem-se como forças políticas capazes de mobilização, direção e conformação da conduta. Para a

história do intelectual, tal relação entre intelectuais, crítica e educação permite o deslocamento analítico do ponto de vista de ideologias e aportes sociológicos, visando interrogar de que maneira a prática intelectual se constituiu como prática de verdade, isto é, como alcançou o estatuto de discurso verdadeiro – é toda a problematização em torno da ascensão intelectual. Por último, para a história da educação, trata-se de expandir a análise para além das instituições historicamente tidas como educativas e presenciar a emergência de diferentes estratos discursivos com a intencionalidade de participar nos processos de constituição dos sujeitos, desmonopolizando o campo educacional escolar-pedagógico como detentor de tal capacidade formativa.

Fontes

ARON, R. **O ópio dos intelectuais**. Brasília: Editora UNB, 1980. (Trabalho original publicado em 1955).

BARTHES, R. Escritores, intelectuais, professores. *In*: BARTHES, R. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61. (Trabalho original publicado em 1971).

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Trabalho original publicado em 1987).

BENDA, J. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007. (Trabalho original publicado em 1927).

BENJAMIN, W. Dois tipos de popularidade: observações básicas sobre uma radiopeça. *In*: BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1986. p. 85-86. (Trabalho original publicado em 1932).

BENJAMIN, W. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015. (Narrativas radiofônicas ocorridas entre 1929 e 1932).

BLANCHOT, M. **Los intelectuales en cuestión**: esbozo de una reflexión. Madrid: Tecnos, 2003. (Trabalho original publicado em 1984).

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 1997. (Trabalho original publicado em 1992).

BOGGS, C. **Intellectuals and the Crisis of Modernity**. New York: State University of New York, 1993.

BOURDIEU, P. Fourth Lecture. Universal Corporatism: The Role of Intellectuals in the Modern World. **Poetics Today**, v. 12, n. 4, Winter 1991. (Trabalho original publicado em 1989).

BOVÉ, P. **Intellectuals in power**: a genealogy of critical humanism. New York: Columbia University Press, 1986.

BRUNETIÈRE, F. Após o processo. *In*: DURKHEIM, E. **O individualismo e os intelectuais**. São Paulo: Edusp, 2017. p. 135-167. (Trabalho original publicado em 1898).

CHARLE, C. **Birth of intellectuals**, 1880-1900. Cambridge, UK: Polity Press, 2015. (Trabalho original publicado em 1990).

CHAUÍ, M. Intelectual engajado: uma figura em extinção? *In*: NOVAES, A. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19-43.

CHOMSKY, N. The responsibility of intellectuals. **The New York Review of Books**, 23 feb. 1967. Disponível em: <https://chomsky.info/19670223/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DEBRAY, R. **Le pouvoir intellectuel en France**. Paris: Ramsay, 1979.

DOSSE, F. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2007. (Trabalho publicado originalmente em 2003).

DURKHEIM, E. O individualismo e os intelectuais. *In*: DURKHEIM, E. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Edusp, 2017a. p. 37-65. (Trabalho original publicado em 1898).

DURKHEIM, E. A elite intelectual e a democracia. *In*: DURKHEIM, E. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Edusp, 2017b. p. 169-171. (Trabalho original publicado em 1904).

ENCICLOPÉDIA, ou **Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 1: Discurso preliminar e outros textos. São Paulo: Editora UNESP, 2015. (Trabalho original publicado em 1751-1772).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Trabalho original publicado em 1988.)

GOULDNER, A. W. **The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class**: A Frame of Reference, Theses, Conjectures, Arguments, and an Historical Perspective on the Role of Intellectuals and Intelligentsia in the International Class Contest of the Modern Era. London: MacMillan Press, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. (Trabalho original publicado em 1932-1933).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. (Trabalho original publicado em 1932).

HABERMAS, J. Heinrich Heine e o papel do intelectual na Alemanha. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, n. 3, p. 79-105, 1997. (Trabalho original publicado em 1987.)

HABERMAS, J. Jürgen Habermas: “Não pode haver intelectuais se não há leitores”. [Entrevista cedida a] Borja Hermoso. **El País – Brasil** [online], El País Semanal, 7 maio 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html. Acesso em: 17 maio 2018.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 39-49.

JACOBY, R. **Os últimos intelectuais**: a cultura americana na era da academia. São Paulo: Trajetória Cultural: Edusp, 1990. (Trabalho original publicado em 1987).

JENNINGS, J. **Intellectuals in Twentieth Century France**: Mandarins and Samurais. London/UK: Palgrave Macmillan, 1993.

JENNINGS, J; KEMP-WELCH, T. **Intellectuals in Politics**: From the Dreyfus Affair to Salman Rushdie. London, UK: Routledge, 1997.

JUDT, T. **The Burden of Responsibility**: Blum, Camus, Aron, and the French Twentieth Century. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. (Trabalho publicado originalmente em 1957).

LÉVY, B-H. **Elogio dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. (Trabalho original publicado em 1987).

LIBERA, A. **Pensar na Idade Média**. São Paulo: 34, 1999.

LYOTARD, J-F. Tomb of the intellectual. *In*: LYOTARD, J-F. **Political writings**. London: UCL Press, 2003. p. 3-7. (Trabalho original publicado em 1983).

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.

MICHAEL, J. **Anxious intellectuals**: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values. Durham/London: Duke University Press, 2000.

NOVAES, A. Intelectuais em tempos de incerteza. *In*: NOVAES, A. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 7-18.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

POSNER, R. A. **Public Intellectuals: a Study of Decline**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

RIBEIRO, R. J. O cientista e o intelectual. *In*: NOVAES, A. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das letras, 2006. p. 137-149.

ROBBINS, B. **Secular Vocations: Intellectuals, Professionalism, Culture**. London/UK: Verso, 1993.

ROSS, A. **No respect: intellectuals & popular culture**. New York: Routledge, 1989.

SAID, E. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, M. O intelectual independente e a universidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 39, p. 54-57, set./nov. 1998.

SARTRE, J-P. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994. (Trabalho original publicado em 1965).

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269. (Trabalho original publicado em 1988).

SIRINELLI, J-F; ORY, P. **Les intellectuels en France: de l'Affaire Dreyfus à nos jours**. Paris: Armand Colin, 1986.

WINOCK, M. **O século dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Trabalho original publicado em 1997).

WOLFF, F. Dilemas dos intelectuais. *In*: NOVAES, A. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 45-68.

Referências

BURKE, P. A República das Letras Europeia, 1500-2000. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 277-288, 2011.

CHARTIER, R. **Origens culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (Trabalho original publicado em 1990).

COPELAND, R. **Pedagogy, Intellectuals, and Dissent in the Later Middle Ages: Lollardy and Ideas of Learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

FERRY, L. Entrevista com Luc Ferry. [Entrevista cedida a] Rita Loiola. **Superinteressante** [edição online], 30 jun. 2008. Disponível em:

<https://super.abril.com.br/comportamento/entrevista-com-luc-ferry/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FORTES, L. R. S. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*). In: BIROLI, F.; ALVAREZ, M. C. (org.). **Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento**. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP), v. 9, n. 1. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000. p. 169-189. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, M. A filosofia analítica da política. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 37-55. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 13-34. (Trabalho original publicado em 1977).

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Trabalho original publicado em 1961).

MÜLLER-DOOHM, S. Theodor W. Adorno e Jürgen Habermas – duas maneiras de ser um intelectual público: considerações sociológicas acerca da transformação de uma figura social da modernidade. **Política & Trabalho** (Revista de Ciências Sociais), João Pessoa, n. 25, p. 51-64, out. 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E.; MARÍN-DÍAZ, D. L. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica?. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, G. M. V. S. **Da popularização da filosofia à expertise filosófica: uma problematização do papel do intelectual na mídia** (Revista *CULT* 1997-2013). 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, G. M. V. S.; AQUINO, J. G. O filósofo *expert*? A popularização da filosofia e o governo da conduta. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 23, p. 55-80, nov. 2014 - abr. 2015.

PERLATTO, F. A reinvenção do público: intelectuais, democracia e esfera pública. **CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 2, n. 3, p. 213-231, maio 2008.

ROSE, N. Beyond the Public/Private Division: Law, Power and the Family. **Journal of Law and Society**, Cardiff (UK), n. 14, p. 61-76, 1987.

ROSE, N. Government, authority and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, London (UK), v. 22, n. 3, p. 283-299, 1993.

SILVA, A. G. A. As narrativas radiofônicas de Walter Benjamin: ensino de história cultural e formação política. **Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p. 136-152, jul. 2017.

O PASTORADO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO NO CAMPO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

Kelly Sabino

Entre 19 e 28 de abril de 1970 ocorreu em Porto Alegre o I Encontro Nacional de Educação Artística. Promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o evento reuniu cerca de 800 professores de todo o Brasil. Seu intuito era trocar experiências e afinar os princípios e metodologias de ensino da arte no País. O encontro gerou um longo documento publicado no ano seguinte na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), composto por uma série de recomendações sobre a educação artística e cujo preâmbulo consistia em um conjunto de premissas sobre arte, o qual expressava os substratos que amalgamariam a premência do seu ensino:

[...] considerando que a arte é meio de expressão e comunicação, conseqüentemente, de individualização e integração; que a arte como forma de conhecimento constitui meio natural da cultura e através dela pode o homem chegar às descobertas de valores e disciplinas essenciais da vida; que ela integra o homem no universo [...]. (RBEP, 1971, p. 171).

Tais pressupostos foram reiterados de forma indistinta em 2016 pela então chamada área da arte-educação, diante da possível retirada da obrigatoriedade do ensino da arte na educação pública brasileira, tal como propunha a Medida Provisória que desobrigava a presença daquela disciplina na reforma do Ensino Médio. Em 2017, houve uma mudança na redação da referida Medida, com vistas a apaziguar os ânimos dos arte-educadores, ainda que nos termos de um *componente curricular obrigatório da educação básica*, sem o complemento textual anterior *nos diversos níveis da educação básica*, como expresso na Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Naquela ocasião, Ana Mae Barbosa, principal referência nos estudos sobre arte na educação, saiu em defesa, mais uma vez, da obrigatoriedade do ensino de arte, lembrando a importância desta em nosso cotidiano, visto que “[...] estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc.” (BARBOSA, 2017, p. 9). Logo, caberia ao ensino da arte operar uma crítica das imagens oferecidas pela

publicidade, já que a “[...] arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem” (BARBOSA, 2017, p. 9).

Os dois acontecimentos, apartados por mais de 40 anos, guardam em comum certa naturalização do binômio arte-educação, apoiado na certeza partilhada de um caráter essencialmente formativo da primeira. Porém, se no I Encontro Nacional de Educação Artística o que parecia estar em jogo era a afirmação da arte como *meio natural da cultura*, no segundo momento o que se impõe é a importância do ensino da arte no processamento do excesso contemporâneo de imagens. Os dois eixos argumentativos aqui identificados não estariam restritos a esses dois eventos em particular; ao contrário, fazem parte de uma massa discursiva dispersa, da qual a presente pesquisa intentou se aproximar.

Assim, partimos da questão geral sobre como se deu historicamente a aliança entre arte e educação, a qual parece tomar ambas as práticas de maneira insuspeita ou raramente colocada em suspensão. Tratou-se, portanto, de enxergar, na imagem aparentemente harmoniosa de uma relação intrínseca entre arte e educação, os *frames* que a compuseram historicamente, perscrutando o movimento que a criou, por meio da análise da emergência dos discursos sobre arte no campo educacional brasileiro. Para tanto, a empreitada requereu a imersão em diferentes fontes arquivísticas brasileiras e portuguesas.

O ponto de partida é um contingente de discursos sobre arte no campo educacional consubstanciados em artigos em periódicos de destaque no campo educacional de 1996 a 2019. A partir desse amálgama discursivo, operou-se um recuo drástico no tempo a fim de examinar a procedência histórica de tais narrativas. Um marco fundacional nos discursos historiográficos sobre o ensino da arte é a inauguração da Academia Imperial de Belas-Artes, efetivamente ocorrida em 1826. A fim de se aproximar do que circulava em torno do tema naquele momento, um novo recuo foi operado, agora em direção à ambiência portuguesa pré-institucionalização do ensino artístico propriamente.

Assim, um volumoso arquivo em torno da referida Academia foi mobilizado, com documentos recolhidos nos arquivos tanto do Museu Dom João VI quanto do Arquivo Nacional, ambos localizados no Rio de Janeiro. Tratou-se de criar uma espécie de figura e fundo, ou, ainda, um claro-escuro em relação ao presente, possibilitando encontrar contrastes, ressonâncias e descontinuidades.

Durante a investigação, foi possível rastrear uma gama de discursos de legitimação do ensino de arte que, observados os diferentes contextos históricos, muito se assemelhavam às narrativas abrigadas sob o que aqui denominamos *pastorado artístico-pedagógico* presentes nos discursos perscrutados em 55 periódicos do campo educacional.

Por fim, elegeram-se a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – a mais longeva publicação periódica brasileira sobre educação, fundada em 1944 – como fonte privilegiada para a composição do panorama discursivo sobre arte e educação no País entre os dois tempos históricos focalizados por meio das outras fontes.

Vale destacar que as premissas teórico-metodológicas da presente investigação nos fazem passar ao largo da busca por evidenciar uma suposta verdade recôndita no passado e suplantada no presente. Trata-se, ao contrário, de uma narrativa de fatos encadeados que, à sua época, constituíram certezas, as quais, de resto, seguem como frágeis móveis do próprio tempo e que, na mão do pesquisador, possibilitariam a composição de uma história outra do encontro da arte com a educação. É o que aqui se perseguiu.

Enveredemos, de início, pela discussão sobre arte e educação tal como ela se apresentou em 55 periódicos acadêmicos do campo educacional nas duas últimas décadas e meia. Mais especificamente, trata-se de 498 artigos selecionados, os quais se voltaram ao debate sobre as artes visuais durante os últimos 24 anos: retroagindo de 2019 a 1996, sendo esta última a data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

A produção sobre arte no campo educacional

O ano era 1996. Em dezembro, houve a promulgação da LDB, a qual se moveu na direção da ampliação dos direitos educacionais e da autonomia das redes públicas, das escolas e dos professores, delimitando novas atribuições ao trabalho docente. No caso do ensino da arte, selava-se a entrada oficial da arte como disciplina obrigatória, e não mais como uma atividade curricular.

Nesse mesmo ano, cinco autores escreveram sobre arte e educação nos periódicos estudados, deixando evidente a tímida presença da discussão naquele foro.

Aniceh Farah Neves (1996) acreditava que a prática artística na sala de aula se mantinha fiel ao contexto da LDB anterior (Lei 5.692/71), ou seja, ainda

muito pulverizada em produções que resultavam da falta de entendimento, por parte do professor de arte, sobre o real significado da arte na escola. Para a autora, o que gerava tal desentendimento era uma verdadeira falta de identidade da área, a qual lançava mão de uma história do ensino da arte que remontava aos jesuítas, depois à Missão Francesa e ao elitismo, e então à mal-ajambrada entrada da arte no currículo da educação básica, sem haver nem mesmo licenciaturas para formar professores. Essa era a considerada historiografia oficial, sobre a qual parecia recair o peso de uma presumida falta de caracterização do ensino da arte no País.

Além da falta de uma pretendida unidade, eram evidentes os diferentes entendimentos do papel da arte na educação. Para Maria de Lourdes Ornellas (1996, p. 173), o que estava em jogo era a educação como objetivo a ser atingido pela arte, ou seja, “[...] criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir, mas homens que possam ser criativos, inventivos e descobridores”.

Já para a pesquisadora Rose Meri Trojan (1996), contrariando a suposição da falta de uma identidade à área, o cerne da discussão remetia à importância da disciplina na escola básica. Questionava ela: “Que importância tem ficar desenhando, fazendo cartões para o dia das mães, ou bandeirinhas para a festa de São João?” (TROJAN, 1996, p. 87). Para a autora, a falta de conteúdo da disciplina manteria a impressão de futilidade da *educação artística* (nomenclatura usada em 1996). Isso ocorria porque a pergunta *para que serve a arte?* não havia sido suficientemente respondida até o momento.

Para Sônia Othon (1996), a importância da arte residia justamente no nosso próprio tempo: uma época pós-moderna, cujas fluidez e heterogeneidade teriam dado mais espaço às manifestações artísticas e, com isso, também a uma proliferação sem precedentes de imagens. Para a autora, a máxima seria: “[...] olho vivo, olho bem aberto, atento para a visão analítica e crítica, de todas as coisas, sob todos os aspectos” (OTHON, 1996, p. 22).

O caráter crítico e emancipador que o ensino da arte parecia ter *per se* também se demonstrava como uma preocupação basilar na argumentação já referida de Ornellas (1996), cujo cerne do ensino de arte residiria na construção de um sujeito consciente, criativo, livre, crítico e emancipado. Nesse mesmo viés, Ricardo Japiassu (1996) asseverava que o ensino artístico – ou *alfabetização estética*, como o autor preferiu –, quando negado às crianças, contribuiria para

uma pedagogia excludente, tendo em vista que a arte, além de um instrumento de transformação social, seria, sobretudo, uma maneira de humanizar a escola.

Nessa mesma seara e ainda referente às discussões seminais do ensino da arte no momento pós-LDB, o tema formação docente ganha especial destaque entre 1996 a 2000. A ideia de um professor reflexivo (VERÍSSIMO, 1999) que maneja a arte no seu fazer estaria em oposição a um professor tecnicista. Nesse sentido, haveria um deslocamento do ensino da arte para uma potencialidade que tal prática poderia ofertar aos professores.

Nesses primeiros cinco anos, é notável uma constatação que ressurgiria ao longo das décadas subsequentes, dando a ver que, de fato, a questão não parecia – e não parece – estar equacionada entre os pesquisadores do campo, tal como se pode notar na manifestação, quase duas décadas depois, dos pesquisadores Gislene Germann e Antonio Pereira (2013, p. 433): “o ensino da Arte no Brasil tem assumido, no contexto da história da educação escolar, diferentes concepções no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos, abordagem e metodologias”. Em outras palavras, diante da impossibilidade de uma resposta única, diversas são criadas.

Para Maria Subtil, Egon Sebben e Ademir Rosso (2012, p. 351), “[...] prevalece na escola uma visão reducionista em que a arte aparece mais como estratégia para outras disciplinas e atividades escolares e meio para disciplinar, do que propriamente como um campo de conhecimento”. Por sua vez, o pesquisador norte-americano Elliot Eisner parece ter uma visão mais otimista da relação entre arte e educação, considerando a primeira uma possibilidade de atualização da segunda. No artigo intitulado *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, Eisner (2008, p. 6) considerava que, a despeito das tantas incertezas que rondavam a área, seria possível afirmar que “[...] uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação”.

A arte emprestaria várias formas de pensar à educação: a primeira diz respeito à ausência de regras, o que encorajaria “[...] estudantes e professores a serem flexivelmente propositados” (EISNER, 2008, p. 16); outra forma se refere à flexibilidade própria do fazer artístico; e, por fim, o reconhecimento da unidade de forma e conteúdo, o que requer “[...] que se pense dentro das restrições e das posses do meio que se escolhe e, elas enfatizam a importância das satisfações estéticas como motivos de trabalho” (EISNER, 2008, p. 16).

Não obstante, a coligação entre arte e educação era atravessada por tensões e contradições, e isso certamente porque “a arte se naturaliza e é metabolizada no emaranhado de vivências e experiências, inclusive escolares” (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 351). Não muito diferente disso, Barbosa (2009, p. 7) asseverou que “a arte-educação é epistemologia da arte, e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola”.

Para compreender detidamente de que forma a arte era metabolizada no interior da educação, Subtil, Sebben e Rosso (2012) entrevistaram professores generalistas de Ensino Fundamental I e licenciandos em arte no que se refere às suas *representações sociais da arte*, depreendendo o seguinte quadro:

- 1) arte como fruição do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade.
- 2) arte como pretexto, como meio para o desenvolvimento, para socialização, para a aprendizagem da criança – ideias prioritariamente veiculadas pelos professores.
- 3) arte como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social. (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 357).

Já a pesquisadora Maura Penna (1999) havia diagnosticado, 13 anos antes, como as principais práticas do ensino da arte na virada do século, embora não digam respeito às funções da arte como apresentadas por Subtil, Sebben e Rosso (2012), podem servir de fomento para aquelas: “(1) enfoque técnico-profissionalizante; (2) arte na escola tendo em vista a formação plena do indivíduo; (3) resgate dos conteúdos da linguagem” (PENNA, 1999, p. 57).

Ainda que de forma abreviada, é possível reconhecer que, na dispersão discursiva atestada durante as duas décadas e meia focalizadas, uma tônica parece se repetir de variadas maneiras: a necessidade de caracterização e qualificação da arte na educação.

Ana Mae Barbosa, em um dos seus primeiros artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1973, afirmou que “a situação do ensino de artes visuais no país era caótica” (BARBOSA, 1973, p. 578). Dois anos depois, em 1975, em seu primeiro livro, intitulado *Teoria e prática da educação artística*, a autora considerava compreensível que os estudos da área da arte na educação insistissem em provar a importância da arte, mediante os preconceitos que havia contra ela.

Para o pesquisador porto-riquenho Gaztambide-Fernandez (2013, p. 212, tradução nossa), “a literatura acadêmica sobre o ensino de arte é preenchida

principalmente por argumentos de defesa”. O autor tipifica os argumentos em torno da arte no meio educacional – no caso, em relação à literatura norte-americana – em duas vertentes: a abordagem essencialista ou intrínseca, para a qual a arte se justificaria por si própria, já que o valor da experiência seria primordial; do outro lado, uma abordagem chamada instrumental, para a qual a arte estaria a serviço de outras finalidades, a partir de uma suposição de seus possíveis efeitos sobre, por exemplo, transformações sociais, rendimentos escolares, alunos difíceis etc.

Ambas as vertentes, seguindo com o autor, parecem evocar a arte como algo capaz de influenciar positivamente qualquer resultado educacional, seja por meio da transformação individual via a experiência estética, seja por meio de uma operação na consciência dos sujeitos.

Apesar de Gaztambide-Fernandez ter analisado o contexto da literatura norte-americana sobre o assunto, acreditamos que sua leitura pode ser útil para o contexto brasileiro, já que parte da literatura da área no País é tributária das discussões norte-americanas, tanto pelo DBAE (*Disciplined Based Art Education*) quanto pelo aporte deweyano no debate sobre arte no campo educacional nacional, ambos sistematizados por Ana Mae Barbosa na década de 1990.

Também nessa esteira inquiridora, Jacques Rancière (2009, p. 17) ajuda a recolocar o olhar sobre essa temática quando afirma: “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”.

Nesse sentido, na presente investigação, mais do que inventariar os impactos benéficos, ou não, dos fazeres artísticos à coletividade, interessa-nos trazer à baila o espaço de possibilidades que a arte introduz no cotidiano das práticas educacionais.

Recordemos também Giorgio Agamben (2013) em *Arqueologia da obra de arte*, cujo fito era refletir sobre como se chegou à noção de arte como uma atividade sublime do homem, esta que, em nosso entendimento, se espraia no discurso educacional contemporâneo. Daí que os discursos de autolegitimação da arte na educação, além de endógenos, parecem se apoiar em uma suposta universalidade e a-historicidade da arte que, tal como se concatenam no interior do arquivo aqui analisado, rebatem os dois tipos de discursos asseverados por

Gaztambide-Fernandez. No caso da empiria da presente investigação, consubstanciam-se naquilo que denominamos pastorado artístico-pedagógico.

Este descreve um tipo de crença baseada no caráter formativo da arte, considerada uma potência libertadora. Ideia paradoxal, pois se de um lado parece haver um tipo de condução pastoral, de outro, ela está calcada na ideia de libertação.

A engenhosidade do pastorado artístico-pedagógico residiria exatamente nessa relação insuspeita entre autonomia e comando, sob a qual operam palavras de ordem como rendimento de aprendizagem, eficiência, criatividade, expressão sentimental e emancipação crítica. Todos esses enunciados são operadores de um tipo de discurso empreendedor, cuja promessa de um futuro progressista calcasse na ideia de liberdade do sujeito. Na companhia de Claudia Calixto (2013, p. 27),

[...] por meio de um pastorado da consciência e de uma tutela da conduta, os indivíduos são instados a se moverem em direção à terra prometida, ao vento oportuno e ao sucesso, investindo na formação de uma mentalidade moderna [...]. Assim certas noções de sucesso e felicidade são mobilizadas como diapasão para a formação de um regime de desejo. O plano de verdade que se esboça (verdade do sujeito, entenda-se) só é tornado possível pelos investimentos sobre a vontade dos indivíduos.

Trata-se, portanto, de um conjunto de enunciados de timbre empreendedorístico, cujo fito seria a fabricação de um sujeito cidadão responsável, crítico, emancipado e sensível.

Para Foucault (2006), em *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*, a questão do pastorado cristão pode ser entendida como uma tecnologia de poder, pela qual o pastor deveria conhecer e exercer poder sobre todos e cada um de seu rebanho, valendo-se de uma relação intrínseca entre vida, morte, verdade, obediência, indivíduos e identidade.

O objetivo do poder pastoral, segundo Foucault, seria, em primeiro lugar, conduzir os indivíduos numa progressão até o caminho da salvação. Em segundo, o pastorado teria a ver com a lei, já que para o alcance da salvação seria preciso submeter o rebanho à ordem e às regras. Por fim, o pastorado estaria relacionado à verdade, na medida em que incitaria o rebanho a se confessar, a aceitar e a crer em certa verdade (FOUCAULT, 2006). Dessa maneira, as narrativas do pastorado artístico-pedagógico estariam ancoradas a uma noção basilar: a criatividade. Eis a hipótese que o presente estudo pretende sustentar.

Criatividade: palavra de ordem no ensino da arte

Do ponto de vista da historiografia do ensino da arte no Brasil, Ana Mae Barbosa (2002) propõe uma virada paradigmática que supostamente superaria o ensino modernista calcado na livre-expressão – sendo a criatividade seu ponto nevrálgico – em direção ao que se denomina ensino de arte pós-modernista, derivado de uma concepção de arte como conhecimento, sustentada por conteúdos e saberes, afastando-se, em tese, de noções como expressão e criatividade.

O ensino pós-modernista (IAVELBERG, 2017) estaria vinculado a uma espécie de normatização dos saberes no campo da arte-educação, situando-se como uma forma de superação ou melhoramento das apreensões anteriores.

Ainda que, no arquivo analisado no presente estudo, as pesquisas sobre a criatividade no ensino das artes visuais tenham efetivamente sido mais frequentes entre 1996 e o início dos anos 2000, especialmente calcadas na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a ideia de que a criatividade seria uma aptidão necessária para a educação aparece de diferentes maneiras em boa parte das narrativas, apontando não para um refreamento das noções de criatividade e expressão (tipificadas como atributos do ensino moderno de arte) em oposição ao conhecimento e ao conteúdo prometidos pelo ensino pós-modernista, mas, ao contrário, demonstrando uma nova roupagem. Vejamos.

A partir de entrevistas feitas em 1983 com mais de 2.500 professores, a própria Ana Mae Barbosa (1989, p. 10-11) afirmava que “[...] todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade”.

Três décadas e meia depois, em 2018, uma pesquisa articulando literatura e artes visuais realizada com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental revelou os seguintes resultados: “[...] um trabalho que relacione, na escola, a literatura para a infância e as expressões artísticas proporciona às crianças o prazer e o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a criatividade” (FRANCO; BALÇA, 2018, p. 77).

Muito embora em diversos textos seja frisada a diferença entre arte e criatividade, sendo a segunda independente da primeira, o mesmo não parece se confirmar em relação às afirmações que coadunam os dois termos. Tendo em

vista que “[...] não se trata de qualquer estética ou criatividade, mas de uma estética que se movimenta na direção da beleza” (ARIOSI, 2014, p. 138), a ideia de criatividade posta-se imediatamente a reboque da ideia de arte.

Diversos textos versam, ainda que de maneira lateral, sobre criatividade; precisamente, o termo aparece em quase metade do *corpus* analisado: 219 dos 498 artigos selecionados. Isso parece demonstrar uma crença insuspeita no valor da criatividade no ensino da arte. Contudo, tal recorrência não parece ser fortuita.

Se no conhecido *laissez-faire* do ensino modernista, que imperou durante décadas na história do ensino da arte no Brasil, a criatividade se relacionava com uma ausência de intervenção e triunfo do espontaneísmo infantil, no mundo contemporâneo ela passa a fazer parte do projeto neoliberal de educação, sob o apelo da economia criativa.

Isso se torna evidente no *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, elaborado pela Unesco, em 2006:

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem. (UNESCO, 2006, p. 6).

Todavia, pelo que se pode verificar, o conceito de criatividade que está aí em circulação congrega diferentes tons. Teresa Eça (2010) é uma das pesquisadoras que, preocupada em qualificar o que se chama de criatividade, busca ancorar-se na ideia de que se trata da capacidade humana comum de inventar coisas novas. Porém, tal capacidade não seria valorizada na escola por ela envolver, segundo a autora, certo grau de incerteza, atributo diametralmente oposto ao que os currículos escolares se propõem.

Vemos, contudo, que se a criatividade era combatida por um ensino em prol de um saber da arte (consubstanciado em conteúdo), no século XXI ela parece encontrar na via do discurso da arte na educação um trunfo, visto que sua importância não mais se restringiria à expressão da subjetividade infantil, mas residiria “[...] na construção de um futuro sustentável porque [a arte e a educação

através da arte] promovem criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (EÇA, 2010, p. 13).

É possível aferir um tipo de deslocamento exercido nessa forma de construção discursiva, que parece querer combalir a noção de criatividade como uma faculdade inata a ser desenvolvida pela criança em nome de sua *genuína expressão*, como se usava dizer até fins da década de 1980, conforme veremos, especialmente, nos discursos presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* abordados adiante. No entanto, trata-se de uma reinscrição da própria noção de gênio, que contraditoriamente parece ser refutada no discurso contemporâneo neoliberal, já que se trataria de um tipo singular de existência não acessível a todos e qualquer um.

A noção de gênio é, assim, estratégica para a compreensão de como determinadas palavras de ordem – nesse caso, em torno da noção de criatividade – aderem aos discursos do campo educacional e, sobretudo, do ensino da arte.

De acordo com Catarina Martins (2011), a junção entre gênio e criatividade deu-se no século XVIII, acoplando criação artística ao mito romântico do artista como gênio incompreendido. Segundo a autora, é em 1720 que surge um dos primeiros textos sobre genialidade, chamado *Of Genius*, de autoria desconhecida, centrando-se na diferenciação entre pessoas comuns e outras ditadas de genialidade.

Ao que parece, no discurso neoliberal não há interesse em singularizar uns em detrimento de outros; todos seriam capazes de empreender criativamente suas vidas. Nesse caso, a noção de genialidade torna-se pasteurizada, residindo na ação de cada um diante de si mesmo. A fim de verificar como a noção de criatividade se reatualiza nos discursos imediatamente próximos ao presente, isolamos os artigos mais próximos temporalmente que se apoiaram em tal noção.

Pillotto e Voigt (2016), em um estudo sobre a avaliação em artes diante das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), afirmam que a criatividade é um dos quesitos inferidos nas produções dos estudantes. No entanto, não é só no ensino básico que a criatividade é tomada como critério de avaliação. Uma pesquisa realizada em 2017 acerca dos cursos de licenciatura em artes visuais de Santa Catarina apontou que os professores universitários de diversas disciplinas, como fotografia, arte e tecnologia, previam a criatividade como medida avaliativa (BATTISTI et al., 2017). O mesmo é

verdadeiro para Maria Flávia Silveira Barbosa (2016), em uma pesquisa realizada com estudantes de graduação, na qual a criatividade figurava entre as principais funções da arte na vida das pessoas.

Ampliando ainda mais o escopo dessa crença, seria possível afirmar que ela se incorpora não apenas nos discursos vinculados às práticas artísticas no campo educacional, mas que se espraia em demais linguagens, como aponta a pesquisa de Brazão e Mendonça (2019) sobre o conceito de arte com estudantes da pós-graduação em Educação Física de dois cursos profissionalizantes em Portugal. O estudo aponta que a criatividade está intrinsecamente ligada às representações artísticas daqueles estudantes, sendo solicitada como uma capacidade que, coadunada à inovação, seria responsável por uma educação mais integral do indivíduo.

Não é raro, em outros casos, que a criatividade assuma a roupagem de um suposto potencial humano capaz de “[...] promover a formação de sujeitos sensíveis, criativos e devidamente preparados para vivenciar experiências estéticas humanizadoras” (LIMA, 2017, p. 55) – algo que é apresentado como uma essência do ensino da arte “na educação básica, [...] o sentido maior da Educação Artística e da própria Educação” (LIMA, 2017, p. 40).

Seja pela ideia de deflagração do potencial humano, seja pela própria ideia de criatividade *per se*, os artigos perscrutados parecem ter em comum a crença de que a “atividade criativa é ‘inerente’ ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como, emoções e ideias de cada indivíduo” (LAMPERT, 2016, p. 93).

Assim, o potencial criativo da arte operaria uma espécie de transformação sobre nós mesmos, a partir da qual “[...] nos reinventamos todos os dias, voltamos para os diferentes lugares onde habitamos” (VICTORIO FILHO; BULCÃO; BATISTA, 2019, p. 11). Nesse sentido, parece residir aí uma das funções do ensino da arte na atualidade: o desenvolvimento desse potencial, cujo objetivo, para Wilson Cardoso Junior e Vera Candau (2018), seria borrar os limites entre arte e vida.

Entre os supostos percalços à criatividade apontados nos textos analisados, certamente um deles é que, diante da criação de uma Base Nacional Comum Curricular – cujo intuito, segundo o Ministério da Educação, seria, além de nortear os sistemas de educação básica brasileiros, estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para todos os estudantes do Brasil –, o professor de

arte não teria naquele documento diretrizes claras. Para Iavelberg (2018), isso poderia reforçar a reprodução de paradigmas históricos do ensino da arte, como a livre-expressão e a educação tradicional.

Nessa esteira, a formação docente torna-se fulcral, já que “[...] inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados” (IAVELBERG, 2018, p. 81).

Segundo Rodrigues (2017, p. 670), para “[...] ensinar arte é preciso ter ‘jogo de cintura’ e saber usar a criatividade, pois esta requer imaginação fértil”. Aparentemente, o que tem se usado dizer sobre criatividade, ainda na companhia de Rodrigues (2017, p. 630), seria algo como uma “[...] capacidade de criar, de inventar algo novo com o que se tem, de ter ideias originais, enfim, de ‘sair da caixinha’, de sair do fechamento e do isolamento do saber burocrático”.

Corroborando esse tipo de afirmação um conjunto de novas metodologias de ensino da arte, como a chamada *artografia*, a qual se vale da criatividade como motor do processo de ensino, de pesquisa e de aprendizagem, incentivando novas maneiras de pensar e de ser professor. Para Maria Flávia Barbosa (2016), seria a falta de criatividade – ou, como queria Rodrigues (2017), a ausência de um certo jogo de cintura – um déficit de formação docente na área de arte.

Em um dos artigos do presente próximo em que mais aparece a incidência da palavra criatividade – cujo foco é, na verdade, sobre processos tecnológicos, arte e ensino de jovens e adultos –, fica evidente a abrangência do termo, que, por uma via, responsabiliza o docente pela elaboração de uma consciência, ao mesmo tempo, crítica e criativa em seu aluno, em forma de um “paradigma emergente” de “[...] modos de instituir, constituir, produzir e criar dos sujeitos” (NASCIMENTO, 2015, p. 110); e, por outra via, incita o próprio sujeito a elaborar e a reelaborar-se continuamente a partir de uma vontade de aprender. Logo, a criatividade seria a “[...] essência da pesquisa e da aprendizagem” (NASCIMENTO, 2015, p. 111), segundo um processo de constituição contínua de conhecimento.

Faz-se evidente em diversos desses discursos que tanto criatividade quanto potencial criador apresentam-se como qualidades positivas atribuídas a um tipo de experiência que vem acoplada a certa noção essencialista de arte, que

supostamente representaria uma benesse para o indivíduo durante o seu processo de formação.

Mas, sobretudo, como se pôde verificar nos enunciados arrolados, a criatividade não parece estar contingenciada ao campo educacional; ao contrário, extrapola-o e se espraia no cotidiano, como uma espécie de capacidade diuturnamente solicitada. Assim, a criatividade, como palavra de ordem do presente, descola-se das práticas artísticas *per se* e assume outra função: torna-se um imperativo para trilhar um caminho de sucesso da própria vida, no qual a “[...] criatividade lança-se como desbloqueadora de obstáculos, proporcionando a possibilidade de re-construção da identidade” (CUPERTINO; GIANETTI, 2005, p. 78).

Pelo que foi possível demonstrar, o que parece estar em marcha é um tipo de apropriação de uma noção bastante difundida no campo dos estudos *psi*. Nesse sentido, a criatividade se alastraria no campo educacional vincada às práticas artísticas de diversas maneiras. Uma delas seria a ideia de que a formação docente adequada propiciaria uma transformação do conhecimento, tornado interativo, dialógico e construtivo; por outro lado, a formação dotaria o aluno de ferramentas para a transformação de si, de modo a alargar suas experiências, tomando para si a tarefa criativa, no bojo de uma espécie de melhoramento de si.

Entre os artigos selecionados, há um que destaca o que o autor denomina psicopedagogização da arte (ZANETTI, 2018). Para o autor, a presença da arte no campo educacional estaria envolta por uma gama de discursos oriundos do campo da psicologia e poderia ser dividida em três movimentos distintos: os discursos *psi* para a melhoria do ensino das artes; uma suposta essência da arte para melhoria das práticas *psi*; e, por fim, os discursos *psi* aplicados ao campo artístico. Zanetti assevera que o elo entre os discursos do campo da psicologia e o processo de pedagogização residiria em uma espécie de liberação que tanto a criatividade quanto a expressão seriam capazes de proporcionar.

Tal leitura aproxima-se daquilo que as fontes até o presente momento nos apresentaram, a saber: que sob as alcunhas de criatividade, de criação e de potencial criador estariam subsumidos pressupostos que tanto se vincam aos predicados supostos de um tipo de noção de prática artística – aquela ainda ligada à genialidade, como dito anteriormente –, quanto contribuem para a consolidação de um tipo de sujeito neoliberal, de forma que a prática artística funcionasse, concomitantemente, como um aperfeiçoamento do sujeito e um

modo de desvelamento psicológico de si. Tal amálgama pode ser verificado tanto nas primeiras investidas institucionais no ensino da arte, quanto nas mais recentes, conforme se verá adiante.

Uma arte sem criatividade: dos registros portugueses à Academia Imperial de Belas Artes

A Academia Imperial de Belas Artes desponta na presente investigação como uma espécie de grau zero da entrada da arte no processo de institucionalização, ou seja, é dali que confluem certos antecedentes daquilo que circulou e circula, ainda hoje, nas práticas artísticas no campo educacional. Há, notadamente, diversas formas de crivar um início para o ensino da arte no Brasil; na literatura da área, é usual evocar os colégios jesuítas para compor o que poderia se chamar de primórdios do ensino da arte no País (NASCIMENTO, 2005; OSINSKI, 1998). Como para a investigação em curso o que está em pauta é uma perspectiva outra da história, o arquivo português foi de suma importância.

Portugal, diferentemente de outros Estados-nação europeus, tinha o ensino das artes bastante calcado nas oficinas de mestres artesãos até os fins do século XVIII, de modo distinto daquele das Academias de Belas Artes existentes na Espanha e na Itália desde o Renascimento. Um distanciamento de mais de dois séculos separava as práticas artísticas ali ocorridas de outros polos artísticos à época.

Ainda no século XVIII não se fazia clara a distinção entre artista e artífice naquele país: “Em 1712, o Padre Bluteau, no *Vocabulário de Português e Latino*, define o artista como aquele que é ‘destro em alguma arte’ (LAMEIRA, 1989, p. 51). Até o surgimento da Academia de Belas Artes Portuguesa, havia uma enorme indefinição no papel do artista naquela sociedade.

Entre os discursos dos *artistas sem arte*, o pintor Felix da Costa Meesen aponta para aquilo que será nevrálgico para a entrada definitiva do ensino das artes no ambiente pedagógico português e brasileiro: a arte servia tanto para o exercício da nobreza quanto para “[...] as fábricas que o ornaram e o fazem magnífico, e nomeado no mundo; e que para que esta Arte possa florescer neste reino de Portugal, e se criem sujeitos capazes de poderem luzir e ter o saber que se requer” (MEESEN apud SILVA, 2017, p. 227).

Ao que parece, o ano de 1780 foi um *turning point* no que diz respeito às iniciativas em torno do que seria a modernização do ensino da arte em Portugal,

quando houve ali a tentativa de fundar uma academia aos moldes das existentes alhures. No entanto, os *agitadores* foram “[...] obrigados a desistir dos seus intentos quando a casa onde funcionavam as aulas foi apedrejada por populares, amotinados devido à propagação do boato de que aí se exibia, escandalosamente, um modelo nu” (GOULÃO, 1989, p. 21).

O caso é descrito pelo pintor Cyrillo Machado, responsável pelas primeiras memórias dos artistas portugueses escritas no século XIX, quem, além de compilar as informações sobre a vida dos pintores portugueses, teria participado de algumas das primeiras iniciativas de organizar a fundação de um espaço de ensino da arte:

Pelos annos de 1780, tendo nós desejado ter em Lisboa hum estudo do nú como tínhamos visto em Sevilha, e Roma, pedimos, e obtivemos algumas sálas do Palacio de Gregorio de Barros e Vasconcellos, junto à Igreja de S. José, e as mobiliamos com quanto era necessário para o intento; e convidámos os mais Sabios Artistas para dirigirem os estudos, e a todos os outros mais para se aproveitarem deles. Achar hum homem que se quisesse despir para estar a modelo foi empresa dificultosa: falámos nisso a muitos, mas como o convite lhes parecia huma afronta, as respostas erão não só negativas, mas também insolentes. Com maneiras estudadas, e ofertas liberaes se ajustou hum homem de ganhar, o qual cumpri três ou quatro noites; mas quando os seus camaradas o souberão, derão-lhe taes vaias, e tratarão-no tão mal, que o pobre homem desapareceu; mas achou-se outro, e o estudo proseguio sem interrupção. O novo estabelecimento foi aplaudido de huns, e perseguido por outros como tem acontecido em toda a parte. (MACHADO, 1922, p. 22).

O que é possível entrever na saga da institucionalização da arte em Portugal é que, por um lado, apontava-se para um discurso de progresso, aliando a arte como *techné* à indústria, cujo fito seria elevar o estatuto da arte e, conseqüentemente, do artista; por outro lado, era preciso fazer crer que havia na arte uma distinção capaz de elevar os espíritos e cultivar o bom gosto na sociedade.

Evidencia-se desde aí que a junção entre arte e educação não foi fortuita ou fruto das benesses que a primeira poderia ofertar à segunda; ao contrário, tratava-se uma demanda profissionalizante. Nesse sentido, foi empreendida uma narrativa que buscasse glorificar a presença da arte na Colônia, como veremos a seguir.

Adolfo Morales de los Rios Filho, um dos primeiros historiadores a se debruçar sobre o que chamou de evolução do ensino das artes no Brasil, nas primeiras linhas de *O ensino artístico: subsidio para a sua história* (1938),

aponta uma querela aparentemente não tratada pela historiografia do ensino da arte. Trata-se da vinda da Missão Francesa ao Brasil. Não é fortuito que Rios Filho tenha escolhido iniciar tal obra sobre o ensino da arte no Brasil iniciando pelo ano de 1816 e chegando até 1889. Ou seja, com isso, ele cria um marco para o ensino da arte no País inaugurado pela denominada Missão Francesa.

O autor apresenta a primeira crítica à suposta Missão Francesa, datada de 1828. Tratava-se de um artigo no *Diário Fluminense* que alegava que os artistas franceses haviam aportado no Rio de Janeiro fugindo da França em busca de proteção Real. No entanto, se a história do ensino institucionalizado da arte começaria supostamente com uma gloriosa missão colonizadora cultural, ou não, é fato de grande importância na economia dos discursos sobre essa prática. Nesse sentido, há, mais recentemente, uma série de estudos sobre a Missão Francesa no Brasil.

Afonso de Taunay é o primeiro estudioso a se debruçar sobre esse episódio da arte brasileira. Escreveu, em 1912, um estudo intitulado *A Missão Francesa de 1816*, título que grafa a alcunha que segue até hoje figurando nos livros de história da arte brasileira. No entanto, é importante dizer que se tratava de uma pesquisa sobre a sua família: seu avô foi professor da Academia de Belas-Artes e seu bisavô, o pintor Nicolas-Antonie Taunay, foi um dos integrantes da referida Missão.

A ideia de uma *missão artística* não é encontrada em páginas anteriores a esse escrito. Foi Taunay quem decidiu assim chamá-la. Debret, artista vindo no grupo francês para o Rio de Janeiro, escreve em sua *Voyage Pittoresque* (1835) a expressão *notre colonie*, não falando sobre missão em parte alguma. Contudo, Debret afirma que o grupo teria sido convidado por D. João VI.

Tanto Manuel Araújo Porto-Alegre, um dos diretores da Academia Imperial de Belas Artes, quanto Gonzaga Duque, um dos primeiros críticos da arte brasileiro, referem-se à *colônia Lebreton*, como pode ser lido na obra de Gonzaga Duque *A arte brasileira* (1995). Além deles, Mário Pedrosa (1998), reconhecido crítico de arte brasileira, escreveu, em 1957, *Da Missão Francesa: seus obstáculos políticos*. Nessa obra, o autor considerou a ideia de missão como uma boa lenda. Também Mário Barata (1959) pareceu inclinado a tal ideia quando publicou carta inédita de Joaquim Lebreton, cujo teor evidencia seu projeto de oferecer à corte portuguesa uma academia de belas artes. Mais recentemente, fora do campo das artes visuais, a obra *O Sol do Brasil*, de Lilia Schwarcz (2008), debruça-se sobre a vida do pintor e integrante da colônia de

artistas franceses que cá estiveram, Nicolas-Antoine Taunay, traçando seu percurso pregresso e posterior à vinda ao Brasil. A autora apresenta indícios de que a Missão Francesa, na realidade, resultou de um autoconvite de artistas que estavam interessados em conhecer o exotismo dos trópicos e, ao mesmo tempo, abandonar uma França bonapartista em ruínas.

De qualquer forma, o friso que aqui se faz é que, apesar de diversos estudiosos terem se debruçado sobre esse evento da história brasileira e analisado a trama que compõe esse momento histórico, reconhecendo ali um ponto de viragem na história da arte brasileira, não foram encontrados estudos sobre o ensino da arte que aprofundem essa hipótese. Ao contrário disso, parece haver uma espécie de consenso a respeito da existência de um momento fundacional arbitrário e de viés colonialista.

Um exemplo de quão enraizado está esse tipo discurso pode ser lido nas páginas da *Revista Avenida*, publicação eletrônica do Museu Nacional de Belas Artes. Em sua primeira edição, de maio de 2016, um dos textos é consagrado à Missão Artística, assim denominada a vinda dos artistas franceses. Ali, afirma-se que “a Missão, embora criando a descontinuidade da arte colonial, trouxe o moderno de então, ensinou o que se doutrinava na ‘Beaux-Arts’ de Paris e se inspirava no que se exibia nos ‘Salons’ do Louvre” (REVISTA AVENIDA, 2016, p. 14).

É, portanto, sob esse pano de fundo que a Academia Imperial de Belas Artes surge. Apesar de ter sido criada por Dom João VI, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (o primeiro nome da Academia) tinha como objetivo, de acordo com decreto de 12 de agosto de 1816 rubricado pelo Marquês de Aguiar, a “[...] instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio” (AGUIAR apud WANDERLEY, 2011, n.p.). O surgimento da instituição nada tinha a ver com o ensino da arte propriamente dito, mas tinha um fim bastante claro:

[...] aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas; e querendo para tão úteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros beneméritos que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes. (apud WANDERLEY, 2011, n.p.).

O surgimento da Escola Real está relacionado tanto às intensas negociações entre o artista francês Joaquim Lebreton, organizador da Missão Francesa, e o governo português, quanto às querelas entre os artistas franceses e portugueses. Mais precisamente, sua criação aparece em meio aos conflitos entre Portugal, Brasil e França nos primeiros anos da Missão Artística (DIAS, 2006). Aparentemente, a disputa girava em torno do projeto pedagógico que os artistas franceses, capitaneados por Lebreton, apresentavam em oposição ao que pretendiam os artistas portugueses, na figura de Henrique José da Silva.

Em 1820, pela segunda vez, a comitiva de artistas franceses se reuniu com o então Ministro e Secretário de Negócios do Reino, que promulgou o segundo decreto, em 12 de outubro de 1820, para a criação da nova proposta que viria a substituir a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios pela Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Ainda assim, houve certa agitação em torno da decisão de criar uma academia de artes em território brasileiro, cujo fim seria a formação de artistas. Por esse motivo, pouco tempo depois do decreto mencionado, em novembro de 1820, foi decretado um novo documento sem especificação de nomenclatura, visto que não havia consenso, mas que teria o ensino das Belas Artes e o ensino de ofícios contemplados.

Entre idas e vindas diplomáticas de franceses e portugueses, a Academia iniciou suas atividades apenas em 1826, dez anos após o decreto de sua criação. É, portanto, a partir desse momento que encontramos dispersos vários documentos tanto no Museu D. João VI quanto no Arquivo Nacional.

Nos mais de 6 mil documentos abrigados no Museu D. Joao VI, foram encontrados 20 que se dedicavam exclusivamente a estatutos, reformas e regimentos da Academia ao longo do tempo. O primeiro registro que aparece no arquivo é de 1826, no qual José Feliciano Fernandes Pacheco assina, em nome da Secretaria d'Estado, um ofício ao diretor da recém-inaugurada Academia, indicando que, apesar de os estatutos originais de 23 de novembro de 1820 terem se perdido, restando apenas uma cópia, dever-se-ia segui-la até que que novos estatutos fossem refeitos.

Um primeiro relevo notado foi a presença perene nos estatutos e regimentos da Academia de uma polícia escolar, responsável pela ordem na escola. Qualquer aluno que perturbasse o silêncio ou causasse desordem nas aulas seria repreendido pelo professor e depois, caso não atendesse àquela solicitação, seria encaminhado à diretoria, que, por sua vez, convocaria o

conselho escolar para decidir a pena do delinquente, a qual poderia ser um impedimento, durante um a dois anos, de frequentar não só a escola, mas qualquer instituição federal, a depender da gravidade do delito.

A polícia escolar manteve-se presente ao longo de vários regulamentos analisados como um item à parte; porém, no estatuto da Escola Nacional – sem data, mas que aparenta ser posterior ao seu primeiro estatuto –, a polícia escolar perde o caráter de um item com destaque e é ajuntada à frequência dos alunos. Já no artigo final do documento, a prisão correcional aparece como medida a ser tomada mediante a gravidade do delito do aluno.

A polícia, naquele contexto, parecia operar longe do que se entende por polícia hoje em dia, de modo consoante àquilo que Foucault detectou em suas investigações: o exercício do “conjunto dos mecanismos pelos quais são assegurados a ordem, o crescimento canalizado das riquezas e as condições de manutenção da saúde ‘em geral’” (FOUCAULT, 2008, p. 422).

O surgimento da polícia, como demonstra Foucault, foi um problema fulcral na passagem do século XVI para o XVII, estando relacionado à mudança do tipo de governo: da soberania para o Estado. Ela seria uma técnica bastante abrangente, que possibilitaria ao Estado aumentar e legitimar seu poder sobre todos e cada um. Seu escopo de atuação, ainda no século XVIII, recobria o tecido social, inclusive a educação como forma de manutenção do bem-estar social (NOGUERA-RAMIREZ, 2009).

Dessa forma, a atividade policial na Academia, ao que parece, tinha como objetivo assegurar a ordem e a moralidade naquele estabelecimento. No arquivo por nós perscrutado, despontam numerosas menções aos estudantes desordeiros, incluindo as sanções determinadas, assim como houve ao longo de todo o arquivo um caso persistente de má-conduta por parte do professor Guilherme Muller, que acabou afastado da função que exercia.

Evidentemente, a polícia moral não estava encerrada nas medidas e sanções diante de maus comportamentos. Nos diversos regulamentos da Academia, a questão do respeito e do comportamento foi pauta cativa. Em nome da nobreza da arte, não se podia fumar, falar alto, perturbar colegas de classe, tampouco causar qualquer dano às obras de arte da Academia, sob a pena de indenização e expulsão imediata. A idoneidade moral dos professores também estava à prova em concurso de ingresso no magistério e, sobretudo, ficava a seu

cargo cumprir a função de vigilância durante as aulas. Nos espaços comuns, os bedéis eram os responsáveis por policiar e manter a ordem.

Também no projeto de reforma dos estatutos da Escola em 1915, a prova de idoneidade dos alunos era requerida para efetuar a matrícula, sendo comprovada por algum dos professores ou por duas pessoas externas conceituadas.

No que diz respeito ao âmbito que convencionamos chamar de pedagógico, ou seja, o conjunto de ações intencionais ligadas ao processo educativo, os arquivos da Academia apontam para a ausência de termos como pedagógico, educativo e educacional. Isso não significa dizer que os professores da Academia não tivessem esse tipo de preocupação; ao contrário, em relatórios anuais das disciplinas, são muitos os casos nos quais os professores falam sobre os seus métodos. No geral, o termo utilizado é *conselho*. Disso é possível depreender que a relação entre professor e aluno estabelecida ali passava por orientações verbais vinculadas a outro termo corrente no arquivo – o *temperamento* de cada um deles –, por meio de uma atenção individualizada. Vale lembrar que, ali, os ingressantes eram jovens, admitidos desde os seus 10 anos de idade.

As correções propostas pelos professores da Academia, em diversos relatos, eram feitas individualmente e sobre as mãos do aluno. Estas eram peças centrais na economia discursiva acerca do ensino da arte no século XIX, tanto do ponto de vista do aluno – que deveria, como dizia o professor da cadeira de pintura Henrique Bernadelli, possuir profundamente o conhecimento da figura humana e, para tanto, trabalhar intensamente com a cópia –, quanto do ponto de vista da operação de correção feita pelo professor, que guiava o aluno pela própria mão.

O caso da aluna Maria Carolina da Fonseca (RIO DE JANEIRO, 1901) é emblemático desse tipo de correção feita na Academia. Daniel Bérard, professor de desenho figurado, fez o que aparentemente era praxe: apagou parte do desenho da aluna, pegou sua mão e conduziu-a ao que ele considerava a forma correta. Acontece que Maria Carolina sentiu-se insultada e foi chorar ao canto da sala, onde estavam sua irmã, também aluna daquela classe, e sua mãe. Maria Carolina queixou-se à diretoria, que abriu um longo inquérito para averiguar o caso. Ao final, a aluna não mais apareceu no curso, e o professor, tendo se defendido do que considerou um ataque, angariou um extenso abaixo-assinado com alunos de diferentes anos para atestar sua boa índole e capacidade de

correção, alegando ter em vista tão somente que cada aluno pudesse, depois de entendido o procedimento, deixar-se guiar pelo seu próprio temperamento.

Ao fim e ao cabo, como foi possível depreender da imersão nas fontes relativas à Academia, não há qualquer menção à ideia de criatividade ao longo desse arquivo. Em vez disso, é marcante a presença de uma espécie de moralidade que a formação artística poderia proporcionar. A noção de temperamento aparece em diversos relatos como um objetivo da formação artística, este atrelado, na maioria das vezes, ao uso da mão, tanto por meio da cópia quanto por meio da destreza do aluno.

Se, no contexto da Academia, a correção pela mão conduziria o aluno ao seu próprio temperamento, veremos, a seguir, com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o olhar se configurando como uma ferramenta de desvelamento da interioridade da criança e, por suposto, de sua personalidade. Em outras palavras, trata-se da entrada da criatividade e da expressão no ensino da arte, cujo amálgama, no campo educacional, se deu via os discursos *psi*. Vejamos.

A arte na educação brasileira pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, uma das primeiras revistas a veicular debates do campo educacional, é considerada uma relevante publicação de longa extensão. Curiosamente, em seu primeiro ano de existência vemos a presença de um debate que aponta para a não familiaridade entre arte e educação.

E então a arte moderna educa? É com essa indagação que, em 1944, Lourenço Filho e Celso Kelly, dois importantes pensadores da época – o primeiro, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), responsável pela RBEP; o segundo, crítico de arte e professor do Instituto de Educação do Distrito Federal – debatem sobre a relação entre arte e educação. A discussão, ainda que nos pareça trivial, dado o distanciamento histórico e a entrada avalizada da arte moderna nos discursos da história da arte, é um ponto nodal da presente investigação.

O cerne da celeuma residia na importância, ou não, do ensino da arte moderna – contemporânea daquele momento. Por um lado, a defesa de que a arte moderna educava na medida em que “[...] é uma *experiência contínua*, um ensaio permanente do homem em busca de novas interpretações da natureza” (KELLY,

1944, p. 81), de modo que aprender a criar seria “[...] uma das qualidades que a sociedade contemporânea mais preza” (KELLY, 1944, p. 81); por outro, vê-se a negativa de um valor educativo embutido na arte moderna por Lourenço Filho, para quem ela, além de não educar, prestava um desserviço à educação, na medida em que não se vincularia à sua tarefa primordial de socialização

Tida pelo educador como comunicação, a obra de arte “[...] não existe fora do social; não pode ser uma livre pesquisa que despreze tôda e qualquer disciplina da vida coletiva” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 80). O que se vê com a arte moderna, segundo o autor, seria uma espécie de *marginalidade* e um *autismo* próprios de “[...] uma concepção de mundo que não é, nem poderá ser a de todos” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 80).

Naquele mesmo ano, encontramos também na RBEP outra manifestação sobre arte e educação. Para a museóloga Regina Monteiro Real, do Museu Nacional de Belas-Artes, era premente discutir a importância dos museus de arte na educação das crianças, uma vez que convictamente “a cultura artística deve preceder à histórica e científica” (REAL, 1944, p. 375). O objetivo de uma educação de senso estético seria, portanto, o encaminhamento natural da infância “[...] para a sã moral e sã estética” (REAL, 1944, p. 375).

Em 1952, Pedro Gouveia Filho pintava um cenário marcado por embates e filosofias antagônicas no campo da educação, fruto da ampliação do sistema educacional ocorrida nos anos anteriores. Para o autor, “a educação artística foi uma das vítimas principais destas circunstâncias e não nos deve surpreender que tão frequentemente deixe de produzir os frutos desejados” (GOUVEIA FILHO, 1952, p. 165).

Já naquela época havia uma declarada insatisfação em relação ao ensino de arte no Brasil, o que parece persistir no presente. Nos primeiros 20 anos da RBEP foi possível observar que a arte apareceu de forma lateral em seções menores, havendo apenas em 1973 duas edições especialmente dedicadas ao tema (n. 130 e n. 132). Provavelmente fruto do I Encontro Nacional de Educação Artística, ocorrido três anos antes, o primeiro fascículo teve o seguinte chamamento em seu editorial: *Por uma educação criadora*. Ali se vê amalgamada uma referência uníssona em vários dos artigos que compõem o volume: a visão platônica de que as artes deveriam ser basilares para a educação. Tal *approach* certamente é tributário do pensamento do poeta e historiador da arte inglês Herbert Read, notadamente de seu livro *Education through Art*,

publicado originalmente em 1943, cujas bases abririam “[...] caminho para se reestruturar a educação em bases criadoras” (READ, 1973, p. 214).

Naquela edição (n. 130), a tradução do termo *art/education* empregado por Read, que nos anos 2000 será literal – arte/educação –, é então *Educação Criadora*, apontando para a tônica que se conferia à relação entre a arte e o campo educacional naquele momento.

Também em 1973, Nise da Silveira, apresenta uma revisão bibliográfica das ideias de Read, considerando a educação artística como um “[...] instrumento útil para a reestruturação da vida psíquica fragmentada devido a condições patológicas” (SILVEIRA, 1973, p. 249). Apesar de entusiasta do autor, Silveira via na educação artística um tipo de formação global e se questionava se esse tipo de educação seria conveniente, ou não, à sociedade, uma vez que, mesmo que tenha sido criada, em 1954, a *International Society for Education through Art*, ainda não havia se constatado adesão, nem mesmo na Inglaterra, aos propósitos defendidos pelo autor.

Naquele mesmo ano, 1973, na edição especial sobre arte na educação, houve a publicação de uma comunicação realizada no I Encontro Nacional de Educação Artística (1970) pelo então diretor das Escolinhas de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues, segundo o qual a exposição de desenhos e pinturas de crianças, vinda da Inglaterra em 1941, teria sido um marco no ensino da arte no País, visto que aquela mostra “[...] impressionou os educadores e artistas brasileiros, que se sentiram tocados pela força expressiva dos trabalhos das crianças inglesas” (RODRIGUES, 1973, p. 251). Foi a partir daquela experiência que teria surgido a Escolinha de Arte no Brasil, em 1948.

Todavia, a liberdade destinada às crianças – característica da proposta de Read – era alvo de muitas controvérsias: havia, de um lado, quem julgasse que o excesso de liberdade corromperia as crianças, dificultando sua adesão à escola comum; de outro, havia a crença de que aquele espaço poderia favorecer o ajustamento e o reajustamento de crianças na escola comum, motivo pelo qual muitos psicólogos o indicavam.

A relação entre discurso *psi* e os enunciados de arte no campo educacional vai, ao longo da revista, tornando-se cada vez mais pronunciada. As primeiras aparições da tematização evidenciam-se na coadunação entre desenho e infância, como se por intermédio do primeiro se pudesse desvelar a interioridade da criança.

No primeiro momento da entrada da infância nos discursos sobre arte no campo educacional, o que interessava era a relação entre criança e primitivismo ou criança e arte moderna, com vistas a sustentar determinada visão *naïf* da criança suscitada pelo interesse em um valor estético do desenho infantil. Adiante, no entanto, “[...] fala-se mais do estudo da personalidade através do desenho e na utilização dessa expressão na psicoterapia” (KATZENSTEIN, 1956, p. 146). Ou seja, a criança passa a ser tomada como objeto a ser compreendido por meio do seu desenho.

Ao longo do arquivo investigado, a ideia de criatividade materializa-se em expressões como atividade criadora, poder criador e potencial criador. Muito provavelmente isso se dê pela grande recepção da obra de Herbert Read, bastante enfatizada nas duas edições especiais sobre arte na Revista, em 1973.

A crença fundante em um suposto potencial criador da arte residiria no “[...] valor educativo geral da atividade criadora em si própria, [...] uma educação baseada nas atividades criadoras constitui um meio natural de ensino [...]. Baseamo-nos para tal afirmação no fato de que a educação é um processo psicossomático” (READ, 1957, p. 221).

A entrada de um suposto processo psicossomático na relação entre arte e campo educacional parecia responder a um amplo processo que iria da observação e da análise à síntese e à redefinição. A criança seria, assim, motivada a se interessar pelo ato criador, dado que a “[...] contribuição das atividades criadoras, do ponto de vista pedagógico, é inestimável” (RBEP, 1973a, p. 337). O que estaria em jogo, segundo Augusto Rodrigues (1973), seria proporcionar a descoberta da criatividade como um processo de tomada de consciência.

Com isso, a partir de práticas artísticas na educação da infância, o cultivo da criatividade potencializaria o desenvolvimento da personalidade da criança: “estamos convencidos que a educação por meio da Arte é a educação para a paz – de que se trata de um método que predispõem os seres humanos para as atividades criadoras” (READ, 1957, p. 221). Também faz parte dessa crença a ideia de que as crianças seriam pequenos artistas, cujo impulso de criação levaria à “completa liberdade para se exprimirem por si mesmas” (RBEP, 1947, p.129).

Como foi brevemente analisado, os discursos *psi* aparecem ao longo de toda a edição especial como uma espécie de salvo-conduto do tipo cientificizante que atestaria a validade da arte no campo educacional.

É curioso notar que, apesar de datado de 1980, o chamado Movimento Arte-Educação, como antípoda da denominada educação artística, aparece na RBEP pela primeira vez já em 1973. Empregado pelo professor de filosofia da educação Durmeval Trigueiro Mendes, o termo então tencionava denotar uma distinção entre a prática da “[...] professorinha que desenha primeiro, para a criança desenhar depois, segundo o seu risco – para ser reproduzi-lo, seja para colori-lo” (MENDES, 1973, p. 230) e o que despontava como antonímia: “o fazer é a experiência que retorna da percepção e se materializa na criação” (MENDES, 1973, p. 230). Assim, haveria uma coexistência das duas práticas: “não existe arte na educação: existe arte-educação, a educação como consciência artesanal” (MENDES, 1973, p. 230).

Nessa mesma edição, Rodrigues afirma que as Escolinhas de Arte geraram um grande impacto na formação dos educadores, que passaram a repensar suas práticas, ampliando o repertório de estudos em arte-educação.

Para Ana Mae Barbosa (1973), a situação do ensino de artes visuais no país era caótica. Em uma análise feita pela autora em 53 programas de arte de escolas de São Paulo, as finalidades eram inequívocas: liberação emocional, arte como ferramenta pedagógica de outras disciplinas, criatividade, percepção visual e desenvolvimento estético. Entretanto, parecia haver ali um descompasso entre os objetivos e as práticas, que, segundo a autora, estavam centradas no desenho: geométrico, decorativo, luz e sombra, desenho de observação.

A lacuna existente entre finalidades e ações, tal como supunha Ana Mae Barbosa, parecia legitimar-se em teorias psicológicas especialmente centradas no desenvolvimento cognitivo da criança como forma de qualificar o ensino da arte e afastá-lo daquilo que seriam consideradas práticas obsoletas, muitas delas advindas dos projetos pedagógicos empreendidos na Academia Imperial de Belas Artes.

Imagens em movimento: linhas finais

Uma coisa parece certa nos arquivos perscrutados pela presente investigação: as narrativas que engendram o pastorado artístico-pedagógico têm uma longa trajetória. No entanto, evidencia-se ao longo do arquivo que a ideia de criatividade não esteve presente em uma linha sequer do que se dizia sobre ensino da arte no século XIX. Pode-se argumentar que isso não ocorria porque se tratava da formação de artistas e não do âmbito da educação básica, o que é verdadeiro.

No entanto, o friso que se faz é da não familiaridade entre arte e criatividade em qualquer âmbito do seu ensino, ou seja, trata-se de uma relação não necessária entre ambos os termos.

Outro ponto importante que foi possível verificar é que a entrada do discurso artístico no campo da educação básica foi avalizada pelos discursos *psi*, que, ao mesmo tempo em que garantiam uma suposta cientificidade para certas ações, também ordenavam um tipo de experiência que a arte configuraria naquele campo.

Se na Academia Imperial a noção de moralidade se conjugava a uma suposta elevação cultural de cunho nobre, visto que o fomento às artes era sinônimo de civilidade, na RBEP vemos surgir um novo tipo de vínculo relacionando arte e psiquismo, por um lado, e criatividade e expressão, por outro.

Mais especificamente, vemos emergir ali um tipo renovado de governo da infância:

É através de um pensamento idealizado e romantizado nas escolas que as artes existem apenas como um rótulo [...]. As artes como disciplina escolar, sejam artes visuais, música ou dança, não se referem às artes, mas ao governo da criança. [...] No entanto, este governo só é possível através de uma visão redentora das artes como sendo algo excepcional que foi perpetuada por museus, salas de concertos, teatros e suas práticas seculares ritualizadas. (MARTINS, 2018, p. 57, tradução nossa).

O tipo de governo que a arte na educação possibilita estaria ancorado em uma forma de transformação de si, objetivando a criação de pessoas mais singulares, criativas, expressivas e cidadãs. A crença no caráter educativo da arte é intrínseca às ideias de progresso e de desenvolvimento da Humanidade.

No entanto, a escola não seria o único lugar privilegiado de atuação do governo das almas pela arte. As práticas artísticas também seguem coadunadas a organizações não governamentais, a fundações ligadas a bancos e às políticas sociais, cujo caldo requeenta a mesma crença numa suposta potência transgressiva e, paradoxalmente, cada vez mais enraizada em diferentes instituições.

Ora, lembremo-nos de que a “arte-educação como uma disciplina curricular esteve conectada à prática geral de governar a sociedade devido aos propósitos sociais da arte-educação em relação ao desenvolvimento de habilidades para uma nova sociedade industrial e para a formação moral do cidadão” (MARTINS, 2014, p. 68, tradução nossa). Dito de outra forma, os predicados da arte na educação, além de aliançados a um forte ideal de progresso

e desenvolvimento, trariam embutida a crença numa criatividade inerente aos fazeres artísticos.

No presente estudo foi possível localizar, ainda, o deslocamento que a ideia de criatividade sofreu ao longo do século XX no campo educacional, metamorfoseando-se, nas duas primeiras décadas do século XXI, segundo uma nova racionalidade: o empreendedorismo.

Optou-se por trazer, aqui, algumas imagens que persistem e que se modificam, mas que em geral se situam fora do centro de discussão do ensino da arte; longe, portanto, daquilo que poderíamos chamar de uma história oficial da arte e educação.

Assim, foi possível verificar que há um condão que une as práticas aí abrigadas em torno de um gesto pastoral. Isso significa, em última análise, recusar os discursos que consideram virtuosas as relações entre arte e educação, pois eles não deixam de configurar formas de poder que – da criatividade como expressão interior, à inovação rumo à busca de soluções práticas para o presente – não cessam de criar modos de vida a partir dos quais cada um de nós se relaciona consigo próprio e com o outro. Por fim, tratou-se de uma vontade de, junto à perspectiva foucaultiana, liberar o pensamento para pensar diferentemente do que se pensa como condição para continuar a exercer isso que chamamos de arte na educação.

Fonte: Periódicos educacionais

ARIOSI, C. M. F. O ensino das artes para crianças de creche: experiências sensíveis, sensoriais e criativas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 1, p. 127-154, jan./abr. 2014.

BARBOSA, M. F. S. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 49, p. 727-743, set./dez. 2016.

BATISTTI, T. S. *et al.* Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre Arte. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 343-349, jan./abr. 2016.

BRAZÃO, J. P.; MENDONÇA, A. M. Arte: conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos: educação física e ensino fundamental. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 12, n. 29, p. 25-44, abr./jun. 2019.

CARDOSO JUNIOR, W.; CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.

- CUPERTINO, C.; GIANETTI, S. R. B. Da imobilidade à realização: os passos de uma trajetória de criação. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2005.
- EÇA, T. T. P. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010.
- EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.
- FRANCO, M.; BALÇA, A. Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 77-93, nov./dez. 2018.
- GERMANN, G. S. S.; PEREIRA, A. S. Arte na escola: espaço de construção de novas identidades? **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 431-448, jul./dez. 2013.
- IAVELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.
- JAPIASSU, R. O. V. O ensino de arte e a formação do professor alfabetizador. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 5, jan./jun. 1996.
- LAMPERT, J. [Entre Paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 87-100, set./dez. 2016.
- LIMA, S. R. A. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, 2017.
- NASCIMENTO, M. A. Processos tecnológicos, educação e arte: reflexões sobre a criação com enfoque para a educação de jovens e adultos (EJA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 33, p. 97-117, jul./dez. 2015.
- NEVES, A. F. Acerca das atividades de expressão plástica na escola. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 4, nov. 1996.
- ORNELLAS, M. L. S. Processos criativos na ação educativa. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 5, jan./jun. 1996.
- OTHON, S. M. O. O ensino de arte e a educação nas sociedades pós-modernas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 6, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 1996.
- PENNA, M. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, 1999.
- PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R. Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 757-774, set./dez. 2016.

RODRIGUES, W.. Utilizando obras de arte popular em aulas de arte: aprendendo a partir das nossas raízes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 624-640, 2017.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 87-96, 1996.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 6, n. 2, 1999.

VICTORIO FILHO, A.; BULÇÃO, H. L.; BATISTA, L. M. O espaço na/da arte e na/da educação como (re)existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

ZANETTI, F. L. O encontro da arte com a educação: o papel do saber psicológico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 255-276, 2018.

Fonte: Portugal e a Academia Imperial de Belas-Artes

BARATA, M. Manuscrito inédito de Lebreton. Sobre o estabelecimento de dupla escola de artes no Rio de Janeiro, em 1816. **Revista do SPHAN**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 283-307, 1959.

DEBRET, J-B. **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Paris: Firmin Didot Frères, 1935.

DIAS, E. Correspondências entre Joaquim Le Breton e a corte portuguesa na Europa. O nascimento da Missão Artística de 1816. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v. 14, n. 2, p. 301-313, jul./dez. 2006.

DUQUE, G. **A arte brasileira**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GOULÃO, M. J. O ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto. **Mundo da Arte**, n. 3, p. 21- 37, 1989.

LAMEIRA, F. Artista. *In*: PEREIRA, P. (coord.). **Dicionário da Arte Barroca em Portugal**. Lisboa: Editorial Presença, 1989. p. 51-52.

LOS RIOS FILHO, A. M. O ensino artístico: subsidio para a sua história. Um capítulo: 1816-1889. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA NATURAL, 3., 1938. **Anais**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1938.

MACHADO, C. V. **Collecção de Memorias, relativas ás vidas dos pintores e escultores, architetos e gravadores portugueses, e dos estrangeiros, que estiveram em Portugal** - Subsídios para a História da Arte Portuguesa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1922.

PEDROSA, M. Da missão francesa: seus obstáculos políticos. *In*: ARANTES, O. (org.). **Mario Pedrosa: acadêmicos e modernos. Textos escolhidos III**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 41-114.

REVISTA AVENIDA: Publicação eletrônica do Museu Nacional de Belas Artes/Ibram/MinC. Rio de Janeiro, n. 1, maio 2016.

RIO DE JANEIRO. ARQUIVO NACIONAL – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E NEGÓCIOS INTERIORES – 1ª SEÇÃO ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES, RELATORIOS, PROCESSOS E OFÍCIOS DO DIRETOR – BÉRARD, Daniel. Ao Ilmo diretor da Escola Nacional de Bellas-Artes do Rio de Janeiro, manuscrito, 1901. Fundo 92, IE7 114, cod 132.

SCHWARCZ, L. M. **O Sol do Brasil**: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, M. M. **Antiguidade da arte da pintura, sua nobreza, divino, e humano que a exercitou, e honras que os monarcas fizeram a seus artífices – Félix da Costa Meesen – 1696**: texto modernizado e análises. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAUNAY, A. E. A missão artística de 1816. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1912.

WANDERLEY, M. C. História da academia: diferentes nomes, propostas e decretos. **19e20**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 2, abr./jun. 2011.

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1996)

BARBOSA, A. M. O papel do artista no ensino da arte nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 277-288, 1973.

GOUVEIA FILHO, P. Cinema e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 176-179, 1952.

KATZENSTEIN, B. Psicologia do desenho infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, 1956.

KELLY, C. A arte moderna educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 79-82, 1944.

LOURENÇO FILHO, M. B. A arte moderna educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 79-82, 1944.

MENDES, D. T. Realidade, experiência, criação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 227-240, 1973.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Através de revistas e jornais: As crianças na arte da pintura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 128-129, 1947.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 55, n. 121, 1971.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 59, n. 130, 1973a.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 59, n. 132, 1973b.

READ, H. Através de revistas e jornais: O sentido da arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 220-224, 1957.

READ, H. Através de revistas e jornais: As origens da forma na arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, 1973.

REAL, R. M. Os museus de arte na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 375-384, 1944.

RODRIGUES, A. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 251-256, 1973.

SILVEIRA, N. A concepção educacional de Herbert Read. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n. 130, p. 241-250, 1973.

Referências

AGAMBEN, G. Arqueologia da obra de arte. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, Natal, v. 20, n. 34, p. 349-361, jul. 2015.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, A. M. **A imagem no o ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 9-17, maio 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALIXTO, C. R. **Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- FOUCAULT, M. *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 355-385.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, R. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. **Harvard Educational Review**, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013.
- IABELBERG, R. **Arte/educação modernista e pós-modernista**: fluxos na sala de aula. São Paulo: Artmed, 2017.
- MARTINS, C. S. S. **As narrativas de génio e salvação**: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino de artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX). Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.
- MARTINS, C. S. S. The arts in education as police technologies. Governing the child's soul. **European Education**, v. 45, n. 3, p. 67-84, 2014.
- MARTINS, C. S. S. The alchemies of the arts in education. In: JORISSEN, B. *et al.* **Spectra of transformation**: art education research and cultural dynamics. Alemanha: Waxmann, 2018. p. 51-68.
- NASCIMENTO, E. A. **Mudanças nos nomes da arte na educação**: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente? Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governmento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- OSINSKI, D. **Arte, história e ensino** – uma trajetória. São Paulo: Cortez, 1998.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.
- SUBTIL, M. J.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e seu ensino. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez. 2012.
- UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística**: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

OPERAÇÃO ARQUIVO: PESQUISAR EM EDUCAÇÃO COM FOUCAULT

Julio Groppa Aquino

O presente texto devota-se a uma breve retomada da proposta do trabalho investigativo em educação, na companhia de Foucault, como uma operação expressamente arquivística. Trata-se de um apanhado de ideias – algumas já alocadas em outros textos de minha lavra (AQUINO, 2019a) – em consonância com o mesmo intuito narrativo dos textos precedentes nesta publicação.

De início, há de se dizer que, do lugar de que falo aqui – a educação e, mais especificamente, a pesquisa educacional –, lidar com Foucault implicaria um misto de observância e, ao mesmo tempo, de desprendimento em relação ao seu legado. Disso decorre que, quando na situação de desarranjo cognitivo que o ato de pesquisar invariavelmente decreta, é de máximo interesse concentrar os esforços não à sombra de Foucault, mas em tipo peculiar de presença/ausência sua subsumida em nosso próprio agir.

Não se trataria, portanto, de tomar o pensador pelo viés da filosofia, da história, da sociologia ou da política, mas pelo tipo de procedimento investigativo em jogo e, nomeadamente, pelo horizonte arqueogenealógico conexo aos fazeres aí implicados. Para tanto, é forçoso ter em mente que do gesto foucaultiano não é possível subtrair nenhuma espécie de duplicação, senão algum chamamento à imaginação criadora. Mais uma vez: não há homologia metodológica nem possível nem desejável entre os estudos sob tal orientação.

A propósito, o pesquisador espanhol Francisco Vásquez García detecta dois grandes modos de reverberação das ideias do pensador francês entre seus seguidores. De um lado estariam os *foucaultistas*, responsáveis por uma recepção explicitamente exegética do autor, “[...] dedicados com devoção à decifração de seus escritos, deslindando as etapas de sua trajetória, atentando para seus deslocamentos e suas convergências teóricas com outros autores” (VÁSQUEZ GARCÍA, 2000, p. 72, tradução nossa).

Do outro lado, estariam os *foucaultianos*, engajados a um *approach* mais pragmático das ideias de Foucault, com vistas a uma aproximação político-crítica

do presente a partir da *caixa de ferramentas* legada pelo pensador. Para tais *usuários* – chamemo-los assim –,

[...] não há razão para tomar [...] os conceitos de Foucault (arqueologia, enunciado, dispositivo, poder, biopolítica, governo etc.) como algo para ser considerado e discutido em e por si mesmo, mas como ferramentas empregadas para trabalhar em relação a problemas empíricos muito delimitados e muito modestos, quando considerados desde a ativa mirada do filósofo. (VÁSQUEZ GARCÍA, 2000, p. 74, tradução nossa).

Sem dúvida, o trato dispensado pelos primeiros à força extraordinária de Foucault como *persona* intelectual poderia, em certa medida, obstaculizar os segundos, conquanto essa mesma força persistisse se afirmando como mero acúmulo da fortuna crítica, incapaz de empuxar atualizações do legado foucaultiano. Não é o que se pretende aqui.

Claro está que, por força dos parcos antecedentes na própria obra foucaultiana no que se refere à problemática educacional, a segunda inclinação é aquela que melhor responderia às especificidades do campo – já saturado, em alguma medida, pela glosa dos comentadores das outras áreas. De fato, já não carecemos de mais comentários da obra foucaultiana, embora, obviamente, não se possa dispensá-los. Eles também tomam parte do arquivo foucaultiano, na perspectiva como, aqui, o compreendo.

Daí a questão-chave: Teríamos nós a coragem de nos lançar em voo cego em favor de um modo renovado de vinculação àquele que foi um dos pensadores que mais se furtaram à prática do comentário?

Soma-se a isso o fato de que privilegiar uma mirada mais pragmática e menos exegética do autor – ou seja, um Foucault mais de meio do caminho e menos de chegada – não se dá por afinidade eletiva, mas por exigência tática. Isso porque já dispomos de um volume vastíssimo de estudos afiliados a esse pensador. Um breve exemplo: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – no momento em que redijo este texto – revela o impactante número de 7.814 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* produzidos no período entre 1987 e 2018, subdivididos em 5.498 dissertações e 2.105 teses cujos resumos citaram o pensador. Entre tais trabalhos, 2.195 deles – 1.558 dissertações e 637 teses – estão alocados nas áreas de conhecimento mais imediatamente próximas da educação, entre as 166 ali cadastradas. Ou seja, o campo educacional abrigou mais de um quarto do total dessa produção: 28%.

Outro dado impressionante advém dos outros suportes textuais de divulgação da pesquisa embasada em Foucault além das teses e dissertações (os dados estendem-se até 2016): 25 dossiês e os números especiais de periódicos dedicados ao pensador, sendo nove do campo educacional; 32 coletâneas oriundas de eventos acadêmicos, na forma de congressos e assemelhados; outras 29 coletâneas relacionando o pensamento foucaultiano a temáticas específicas, sendo 13 ligadas ao campo educacional; além de 102 obras individuais (ou em coautoria) que tiveram Foucault como matriz teórica, temática e/ou metodológica, ora se debruçando sobre tópicos foucaultianos gerais ou específicos, ora relacionando o pensador a outros campos do saber ou a temáticas não imediatamente foucaultianas, ora ainda cotejando Foucault e outros autores. Entre essas últimas obras, 27 delas – pouco mais de um quarto da produção – são oriundas do campo educacional.

Mediante as milhares de páginas já escritas no Brasil sobre Foucault, é passada a hora de trazer à baila as diferenças que se aninham sob o vasto arco da produção intelectual de matriz foucaultiana, sobretudo na educação brasileira que, como vimos, vem se tornando um campo mais e mais poroso às teorizações do pensador.

Se, por um lado, a multiplicidade e a heterogeneidade das apropriações efetuadas pelos pesquisadores confirmam a prodigalidade das teorizações do autor francês entre nós, por outro, elas não parecem ser necessariamente sinônimo de potência e novidade. Também os estudos foucaultianos na educação, segundo a crítica justa de Tomaz Tadeu (SILVA, 2002), podem padecer de estagnação e ortodoxia. E isso ocorre, salvo melhor juízo, quando Foucault finda por ser reduzido a um crivo hermenêutico automático no exame de problemas gerais sem a devida circunscrição arqueogenealógica destes. O resultado é uma apropriação esterilizante, porque inercial, do pensador – o que parece não ser uma exclusividade do campo educacional, frise-se.

Nikolas Rose (CARVALHO; LIMA, 2016, p. 798), um dos interlocutores contemporâneos mais afinados com o diapasão foucaultiano, alerta sobre o seguinte:

Em muitos textos, Foucault é crítico em relação a tentativas de desenvolver uma teoria geral, que seria propriedade de alguns intelectuais que poderiam aplicá-la a qualquer situação. A esta ideia de teoria geral, do teórico geral, ele contrapõe a ideia do trabalho do intelectual específico trabalhando sobre práticas particulares e tentando compreender a configuração de saber, poder e subjetividade nessas práticas particulares. [...] Isso não

significa que não existam lições gerais a serem aprendidas a partir da análise de práticas específicas. Isto não significa que tudo esteja amarrado a seu tempo e lugar específicos. Mas isto significa que se deva ser muito cauteloso com as tentativas de se criar a partir daí algum tipo de teoria geral, como uma teoria da modernização ou destradicionalização ou individualização reflexiva ou da sociedade do risco, ou o que quer que seja.

Outra manifestação, agora a cargo de Michael Peters e Tina Besley (2008, p. 13-14), no tocante aos usos de Foucault no campo educacional, é de todo perturbadora:

No campo da educação, os pesquisadores e teóricos o deformam: eles o usam ou usam elementos de seu pensamento; abusam do autor de várias maneiras; desfazem-no e o refazem; distorcem e enviesam suas palavras e a ele próprio; às vezes liquefazem-nos; espremem-no para que passe em espaços bem pequenos; em geral apelam a Foucault, começando com uma citação, para, depois, apenas fazer algo bem convencional e mundano, contra seu intento original.

De ambas as proposições acima, o que se pode deduzir sem esforço é que atingir o final de uma dissertação ou de uma tese afiliadas à teorização foucaultiana reiterando que os mecanismos de poder/saber atuam incólumes, que a escola persiste disciplinando ou que a biopolítica é onipresente na contemporaneidade – perdoem-me – é algo de uma obviedade sem par. Ou melhor, trata-se de possíveis pontos de partida, jamais de chegada.

Somam-se a isso os estudos que buscam dar azo a uma espécie de faz de conta emancipatório, ao evidenciarem supostas *resistências* aos processos de controle social em curso. Para tais trabalhos, tudo se resumiria a escancarar as iniquidades sociais, empenhando-se em *dar voz* – mormente, num afã meramente identitarizante – a segmentos socialmente desprivilegiados, em nome da defesa de uma libertação abstraída das relações agonísticas e sempre ardilosas de e por personagens históricos concretos.

Muito mais vantajoso seria compreender detidamente a engenhosidade dos modos sub-reptícios como governamos aos outros e a nós mesmos do que sonhar com um mundo quiméricamente ausente deles. Nessas horas, as palavras certeiras da poeta Orides Fontela (2006, p. 289) caem como uma luva: “sempre é melhor saber que não saber/ sempre é melhor sofrer que não sofrer / sempre é melhor desfazer que tecer”.

Em outra ocasião, tive a oportunidade de assim expressar o que julgo ser o calcanhar de Aquiles da pesquisa educacional contemporânea:

O trabalho do pensamento circunscreve-se à interpelação dos excessos das práticas, e não ao fomento de novos limiares dessas práticas em substituição ou em apoio àquelas já existentes. Com isso, abdicamos da fantasia de que haveria ações educativas mais profícuas, mais urgentes etc. Aliás, julgo que este é o papel da teorização educacional como um todo: recusar toda espécie de voluntarismo pedagogizante, atendo-se ao esquadramento crítico da racionalidade imanente a tudo aquilo que já fazemos em nome da educação dos outros, seja dentro, seja fora das escolas. (SARAIVA; AQUINO, 2020, p. 300).

Ora, se Foucault (1995, p. 256) estava certo ao afirmar que “[...] se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”, mais apropriado seria mantermos uma suspeita contínua sobre as missões grandiloquentes que grassam na cartilha educacional contemporânea e, de quebra, sobre nossas próprias ações amiúde encharcadas de autocomplacência. Admita-se, portanto, que quem se propõe a redigir uma dissertação ou tese, ou um artigo ou livro que tenha Foucault como interlocutor não poderia jamais imaginar que, com isso, estaria contribuindo para edificar um mundo melhor, mais justo, mais democrático ou, de pronto, mais humano. O máximo que se pode fazer nesse quadrante da vida é abrir-se a uma experiência de variação de si a si – tal como o próprio Foucault o quis e o fez.

Ouçamo-lo: “O que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros. É, quando muito, instrumental e sonhador” (FOUCAULT, 2010, p. 290). Ou ainda: “Um livro sistemático que empregasse um método generalizável ou que desse a demonstração de uma teoria traria ensinamentos. Meus livros não têm, exatamente, esse valor. São, antes, convites, gestos feitos em público” (FOUCAULT, 2010, p. 295).

Talvez se trate de um propósito demasiado retraído, mas é tudo de que dispomos quando agimos com honestidade e modéstia intelectuais. Mesmo porque não é possível prever o uso que se faz de ideias que oferecemos publicamente, podendo, inclusive, ocorrer uma apropriação delas avessa daquela esperada; imbróglio do qual o próprio Foucault não se safou, tendo seu pensamento sido amiúde associado ora a um extremismo diletante, ora a uma empedernida submissão à ordem. Vituperações absolutamente despropositadas, claro está.

Nessa perspectiva, talvez fosse mesmo providencial *esquecer* Foucault, mas em um sentido diverso daquele desferido por Jean Baudrillard (1984). Esquecê-lo, a meu ver, implicaria uma atenção menos conceitual e mais procedimental ao seu legado. E isso me parece tão razoável que, às vezes, sou

levado a pensar que sequer há conceitos úteis em Foucault, já que as ideias que ele mobiliza se despregam dos próprios arquivos por ele examinados e neles se encerram. Foucault canibaliza suas fontes, por assim dizer, e nada além.

Esquecer Foucault exigiria, pois, que o mantivéssemos em repouso, subsumido aos passos de nossas próprias investigações. E isso significaria operar de fato em sua companhia. Honrá-lo, quiçá.

Operação arquivo: uma aproximação

Na constelação de noções legadas por Foucault, é a de arquivo que me volto, já que, por meio dela, se descortina uma dilatação ético-estilística da própria experiência quando confundida com o ato de pesquisar. É o que aqui se advoga, melhor dizendo.

A fim de sustentar tal hipótese, evoco inicialmente a companhia de dois poetas da língua portuguesa que, a meu ver, oferecem passagens extraordinárias tanto por sua beleza quanto por sua força expressiva, as quais merecem, creio eu, ser divididas ou memoradas. O primeiro é Manoel de Barros, falecido em 2014. A outra é a poeta portuguesa contemporânea Adília Lopes.

A obra do brasileiro que escolhi é *O livro das ignoranças*, de 1993. Cabe lembrar que o termo *ignorância* é uma versão vulgar ou roceira do termo dicionarizado. Seu uso pelo poeta remete, imagino, a um desconhecimento do próprio desconhecimento; um alheamento que sequer se reconhece como tal. Uma força livre, por assim dizer.

O texto selecionado, contido no referido livro, intitula-se *Os deslimes da palavra*. Ali, Manoel de Barros apropria-se dos escritos de um sujeito chamado Apuleio durante os dias em que este esteve à deriva; situação que finda por lhe infligir um quadro progressivo de desrazão ou, se se quiser, de *ignorância* aguda.

Na enchente de 22, a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoieiro Apuleio vogou 3 dias e 3 noites por cima das águas, sem comer sem dormir – e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia, remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. Levei o manuscrito para casa. Lendo as frases com vagar imaginei que o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoieiro, uma ruptura com a normalidade. Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoieiro voou fora da asa. (BARROS, 1993, p. 33).

Conforme o tempo passa, o canoeiro, preso em sua canoa, começa a cultivar ideias confusas, visões disparatadas da realidade; uma experiência de todo perturbadora, não obstante com resultados literários notáveis – resultados advindos da canibalização do poeta, claro está. Alguns exemplos:

No primeiro dia:

Eu sou meu estandarte pessoal.
Preciso do desperdício das palavras para conter-me.
O meu vazio é cheio de inerências.
Sou muito comum com pedras. (BARROS, 1993, p. 43).

No segundo dia:

Ando muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço ontem. (BARROS, 1993, p. 57).

E no terceiro e último dia:

Nuvens me cruzam de arribação.
Tenho uma dor de concha extraviada.
Uma dor de pedaços que não voltam.
Eu sou muitas pessoas destroçadas. (BARROS, 1993, p. 73).

A lavra da autora portuguesa é, por sua vez, de todo distinta do diapasão estilístico do brasileiro. Intitulado *O poeta de Pondichéry*, o livro mais conhecido de Adília Lopes é de 1986 e organiza-se em torno de uma brevíssima passagem de um livro de Diderot: *Jacques, o fatalista, e seu amo*. Neste, o grande enciclopedista francês menciona brevemente um sujeito que queria a todo custo ser poeta, mas que nada dominava do ofício de escrever. O narrador aconselha-o então a retornar a sua terra, Pondichéry (um pequeno território situado no sul da Índia, o qual foi colônia francesa por 300 anos, até meados do século XX), onde seus pais eram joalheiros, e ali construir riqueza, abdicando por completo da pretensão de publicar versos.

A escritora portuguesa recupera tal personagem incidental e sem importância, a fim de lhe dar vida novamente, fabulando o que teria se passado com ele após o malfadado encontro com Diderot. Em primeira pessoa, Adília passa a sofrer, na própria pele, a obsessão literária do poeta que não sabia escrever. Como se pode antever, várias são as peripécias e, tão logo, os desgostos de uma vida assombrada pelo vaticínio de Diderot, cuja fantasmagoria vai modelando com mão de ferro os dias do pobre personagem.

A centena de mil francos
 que consegui juntar em Pondichéry
 perdi-a a jogar aos dados
 numa estalagem
 com bancos pintados de verde
 (com bancos pintados de verde?
 como é fácil fazer versos!)
 os maus versos as horas passadas a pesar
 diamantes rubis e safiras
 a entrevista com Diderot
 que ainda hoje me dói tanto
 levaram-me afinal à miséria
 posso vender os meus versos
 a um editor de livros escandalosos
 porque é um escândalo afirmar
 depois da morte de Diderot
 que o poeta de Pondichéry perdeu toda a sua fortuna
 e publicou os seus versos
 sem arruinar ninguém
 publicou até os seus versos para ganhar o seu pão
 com queijo branco
 já pensei atirar ao Sena
 os meus versos
 ou atirar-me eu próprio ao Sena
 e deixar os meus versos na ponte
 mas em que ponte?
 podia escolher uma ponte à sorte
 preferia pedir um conselho a Diderot
 sobre a ponte
 não sei sobreviver a Diderot
 Diderot pouco se importava comigo (LOPES, 2002, p. 52-53).

Tanto no caso do canoeiro solitário quanto no do mau poeta, trata-se de uma reconstituição de matérias já constituídas por outrem, as quais são fagocitadas pelos dois escritores a partir de pálidos vestígios documentais, redundando em uma bricolagem instável – tal como as existências que lá se guardam.

Em ambos os casos, no entanto, algo de magnífico se insinua: a força recalcitrante da tragicidade que habita o arquivo, oriunda das vidas que teimam em arrastar seus movimentos para além de seu próprio tempo. Vidas que murmuram sem cessar. Vidas irrequietas que extravasam os limites de sua própria efetuação, recusando o ostracismo da memória cumulativa da grande História. Vidas minúsculas, mas sustentadas, ainda, por uma força variável que se perfila em despojos descontínuos, fragmentos disparatados, ecos retorcidos.

Vidas tão precárias quanto infinitas povoam o arquivo, em situação de exasperação, já que no aguardo de alguma repatriação, mínima que o seja, no presente. Foucault (2003, p. 207-208) já o havia dito:

Todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros – breves, incisivos, com frequência enigmáticos – a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder. [...] Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam?

Com efeito, os textos de Adília Lopes e de Manoel de Barros são uma mostra em ato do arquivo, tal como o afirmei em outra ocasião, como “[...] um domínio coextensivo à loucura, ao desgoverno, à proliferação descontrolada de suas formas. Ali não há quietude nem repouso, mas apenas espasmos erráticos. Som, fúria e vazio de significado, alguém já o disse” (AQUINO, 2019b, p. 225).

Um cipoal de formas de vida constitui o arquivo, não obstante elas se apresentem, de chofre, amalgamadas pelas sucessivas demãos discursivas ali acumuladas, restando-nos desembaraçá-las umas das outras, à moda de um palimpsesto ou, tanto melhor, de um caleidoscópio. Daí, talvez, a incumbência de *pentear* e, em seguida, *desarrumar* as frases de que falava Manoel de Barros.

Nessa direção, o apego à noção de arquivo, aqui, descreve uma retomada, sob outras condições, das formulações presentes inicialmente em *A arqueologia do saber*. Tal iniciativa apoia-se em duas premissas. A primeira: de que a noção de arquivo ultrapassa sua circunscrição arqueológica primeira, espargindo-se por toda a obra foucaultiana, sob outros matizes. A outra: de que, quando convertida em gesto procedimental, a lida com o arquivo oportuniza a indistinção entre os âmbitos teórico e empírico da investigação – claro está, daquela que se queira solidária menos à subscrição reverente ao corolário foucaultiano e mais a uma exploração analítica sustentada por uma inquietação *problematológica*, isto é, vincada na ideia de problematização, tal como Foucault (2004, p. 233) a propôs:

O trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento.

Adentremos a circunscrição da noção de arquivo, escalonando-a de acordo com três estratos articulados, cujas fronteiras são meramente fictícias, já que eles são inexoravelmente interdependentes.

Na batuta de *A arqueologia do saber*, a primeira dimensão do arquivo é, sem dúvida, aquela que remete aos contornos da racionalidade cambiante dos homens em relação a seu próprio tempo, incluídas as disputas em torno do monopólio de determinados nexos veridictivos no presente da narração. Dito de outro modo, o arquivo erige-se como a dramaturgia ético-política que suporta o conjunto de disposições discursivas delimitadoras da experiência em dado quadrante espaço-temporal. Na pena do autor: “a lei do que pode ser dito” (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Trata-se da definição foucaultiana basal, segundo a qual o arquivo consistiria no sistema de regras moventes que conformam as condições de possibilidade igualmente moventes de emergência e circulação não apenas do verdadeiro e do falso, mas, sobretudo, do pensável e do impensável, sempre segundo determinada duração histórica.

Entre a tradição e o esquecimento, ele [o arquivo] faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados. (FOUCAULT, 1987, p. 150).

A essa formulação geral do arquivo coaduna-se um segundo estrato, usualmente associado ao (e facilmente confundido com o) arquivo histórico: o registro das marcas concretas da “massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas” (FOUCAULT, 2014b, p. 52). São os resquícios dos acontecimentos que, por diferentes razões, resistiram ao tempo.

Daí, inclusive, uma distinção cabível entre arquivo e memória: trata-se de grandezas antitéticas na medida em que se fundam sobre operações veridictivas distintas. A memória conserva os feitos; o arquivo refaz, em outras bases, o que o tempo desfez. A memória ainda é brasa; o arquivo, cinzas.

Que melhor o diga Arlette Farge (2009, p. 58): “O arquivo não é uma reserva na qual se sorveria por prazer, mas é permanentemente uma falta”. Ou Georges Didi-Huberman (2012, p. 211): “O próprio do arquivo é a lacuna, sua natureza lacunar”.

A fim de acessarmos o ardor intermitente, digamos, que emana dessas grades de inteligibilidade pregressas, as quais nos interceptam no presente, doando forma, pelo avesso ou pelo direito, às condutas que entabulamos, é a esse conjunto de marcas documentais que nos reportamos empiricamente – podendo abarcar, aliás, aquelas do universo ficcional, como bem as descreve Maria Esther Maciel (2009), elas também obradas em um tempo particular e, portanto, também reféns de seus ditames discursivos.

Mas essas marcas do passado não são, *a priori*, índices de nada, uma vez que não há uma expressividade essencial nos vestígios acondicionados nos aparatos documentais disponíveis – acervos, bibliotecas, museus ou, mais recentemente, a própria Internet.

Tais resquícios revelam-se desemparelhados, disparatados e despossuídos de significação prévia quando tomados em e por si mesmos. São apenas coisas sobreviventes (DIDI-HUBERMAN, 2012) – grandezas fragmentárias dispostas, aliás, de uma maneira nem suficiente, nem necessária. Haveríamos de assentir que o enlace que ganham tais coisas é sempre circunstancial e provisório, podendo converter-se em algo deveras distinto ao toque daquele que o manuseia. Arriscar-se a fazê-lo será, em última instância, a condição mesma de existência do arquivo, já que ele “[...] supõe o arquivista; uma mão que coleciona e classifica” (FARGE, 2009, p. 11).

Com efeito, a refundação do olhar propiciada pelo gesto arquivístico impõe-se como recusa à contemplação de matérias inertes, há tanto emparedadas pelos aparatos que as guardam; matérias que, não obstante, persistem emanando um murmúrio abafado, quase inaudível.

Emerge, aqui, um terceiro estrato intimamente conectado aos dois anteriores: o arquivo como um labor, ou seja, o trabalho propriamente de construção/reconstrução como saldo da manipulação de um conjunto de fontes selecionadas para esse fim.

Uma vez que não há um arquivo dado de antemão, trata-se de constituí-lo ponto a ponto, embrenhando-se por fontes documentais – canônicas, ou não – afins à problemática sob exame. Sua composição impõe-se, assim, como um exercício “[...] fragmentário, repetitivo e descontínuo” (FOUCAULT, 2014a, p. 282), uma vez que implica um périplo sinuoso por um conjunto variável – porque não discernível de antemão – de fontes, sem as quais não será possível desentranhar os pontos de inflexão discursivos que pontilham o objeto em

questão, computadas tanto as regularidades quanto as discontinuidades discursivas que lhe dizem respeito. É preciso inventariá-las *pari passu* e, com isso, fazê-las ganhar movimento, aproximando-as de nós – por contraste, vale lembrar.

A propósito, há uma bela passagem de uma entrevista – não incluída em seus *Ditos & Escritos* – em que Foucault explicita a irrupção de tais momentos de virada dos discursos, os quais consistiriam na matéria-prima de uma história à moda foucaultiana, isto é, calcada em problematizações, e nada além:

Existe um momento em que, de algum modo, as evidências se misturam, as luzes se apagam, a noite se faz e quando as pessoas começam a perceber agem cegamente, necessitando assim de uma nova luz, faz-se necessária uma nova iluminação e também novas formas de comportamento. Eis quando um objeto surge, um objeto que vem como problema. (BERTEN, 2010, p. 233-234).

Mas caberia indagar a razão de esse tipo de operação problematológica pleitear o *status* de arquivo, e não de coleção, compilação ou apenas série documental? Ora, há uma pálida ressonância entre a acepção aqui em uso e aquelas do domínio da arquivologia, devotadas à guarda e à preservação dos documentos, isto é, daquilo que, em determinado tempo histórico, é valorizado como digno de ser conservado, uma vez que com ele seus contemporâneos estabelecem uma relação especular. Em síntese: certos documentos como prepostos da verdade de seu tempo.

Decerto o arquivo contém um viés colecionista, outras vezes compilatório, e é constituído fundamentalmente por séries, mas ele ultrapassa todas essas instâncias, englobando-as. Ou melhor, o arquivo as catapulta em outra direção.

Por exemplo, a experiência de *A vertigem das listas*, de Umberto Eco (2010), consistiria em um arquivo? Não (ainda). Por outro lado, *Fragmentos de um discurso amoroso* poderia ser reputado como tal? Provavelmente, já que Roland Barthes (1985) operou aí uma nítida intervenção sobre os materiais de que se valeu. Conforme relata o próprio autor, sua empreitada foi composta pela junção de *pedaços* advindos de diferentes suportes.

O mesmo paralelismo poderia ser aferido do âmbito do documentário. Tomem-se duas obras do mesmo diretor, João Moreira Salles: *Entreatos*, de 2004, e *No intenso agora*, de 2017. Enquanto a primeira define-se como o registro de imagens geradas nos bastidores da campanha eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República em 2002, a segunda é uma

narrativa cruzada de imagens filmicas de segunda mão: algumas delas feitas pela mãe do cineasta na China, no final dos anos 1960, somadas a outros registros coetâneos relativos aos acontecimentos em Paris, em Praga e no Rio de Janeiro.

Guardadas as devidas particularidades, as investidas de Barthes e do Salles de 2017 protagonizam o empenho – tão engenhoso quanto errante – de reorganização da matéria documental eleita por eles, segundo uma torção veridictiva da problemática em voga, redundando em uma manufatura narrativa divergente daquilo que se vislumbrava até então. Um susto, talvez. *Mutatis mutandis*, antes, natureza morta; agora, fotogramas em movimento.

Na esteira da mirada nietzschiana, a lida com o arquivo é expressamente refratária à busca de horizontes benfazejos, à pacificação do passado, à submissão do presente a ordenamentos transcendentalistas, finalistas e quetais.

Acreditamos que nosso presente se apoia em intenções profundas, em necessidades estáveis, pedimos aos historiadores para nos convencer disso. Mas o verdadeiro sentido histórico reconhece que vivemos, sem referências nem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos. (FOUCAULT, 2008, p. 273).

Toca-nos, pois, nos desvencilhar de qualquer ensejo metafísico quando frente a frente com as asperezas do tempo. Mais, é o próprio presente que se coloca na mira desse tipo de perspectivação, a qual nos impinge uma inexorável tarefa ontológico-crítica.

Eis aqui enunciada a obrigação *sine qua non* daquele que se dispõe a se operar arquivos: a edição/montagem do material recolhido segundo um crivo explicitamente problematológico.

Isso significa que, muito além da catalogação de feitos ou o que deles restou, editar/montar descreve o processo constitutivo de uma textualidade qualquer (literária, fílmica, investigativa etc.), a partir da arregimentação, da seleção e de um sequenciamento deliberadamente outro de suas frações constitutivas, usurpando, assim, os nexos veridictivos acerca da problemática em questão decretados pelas convenções da época.

Dito de outro modo, está-se diante do dever inarredável de metabolizar a matéria discursiva eleita, imputando-lhe uma nova orientação – algo consoante, nos termos de Giorgio Agamben (2007), à profanação de determinado patrimônio, em oposição diametral à sua secularização.

Foucault não deixa dúvidas quanto a esse efeito liberador do trato problematológico do arquivo. Para ele, tal empreitada

[...] nos desprende de nossas continuidades; dissipa essa identidade temporal em que gostamos de nos olhar para conjurar as rupturas da história; rompe o fio das teleologias transcendentais e aí onde o pensamento antropológico interrogava o ser do homem ou sua subjetividade, faz com que o outro e o externo se manifestem com evidência. (FOUCAULT, 1987, p. 151).

Por essa razão, o arquivo é, também e sobretudo, uma convocação ética aos homens do presente. Vejamos a razão disso:

A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas. (FOUCAULT, 1987, p. 151).

Também em um célebre texto – *O que é um dispositivo?* – dedicado ao pensamento foucaultiano, Gilles Deleuze (1996, p. 86) afirma o seguinte: “A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser. [...] A história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios”.

Da declaração deleuziana subtrai-se algo basal: o gesto arquivístico como operador de uma dobra intervalar no presente, uma vez que faculta divisar o que já não somos mais e, simultaneamente, força a conjecturar o que nos tornamos.

Acrescente-se uma terceira asserção, dessa vez a cargo de Nikolas Rose (CARVALHO; LIMA, 2016, p. 799):

Deveríamos tomar o presente como um efeito, uma consequência de um conjunto de intercessões – frequentemente muito contingentes, ao acaso e não necessárias – entre coisas que aparentam ter pouco em comum umas com as outras. [...] Não há necessidade na história. Não há uma coerência necessária entre um problema e outro, mesmo que eles existam no mesmo momento cronológico.

Dos três pronunciamentos, destaca-se um tipo de vinculação querelante entre presente e passado, segundo a qual ambos os polos manteriam entre si elos de dispersão, de dissonância e de estranhamento recíproco. O arquivo torna-se, portanto, superfície e ocasião de permanente acareação entre ambos e, por extensão, de precipitação de uma miríade de efeitos veridictivo-subjetivadores não localizáveis de antemão. E isso não em razão de uma tomada supostamente aclaradora do que fomos, mas de um esforço de fabulação do que podemos vir a

ser a partir de agora, caso subsista alguma coragem de voar fora de nossas asas. Eis aqui, aliás, o coração da ideia de liberdade em Foucault, a meu ver.

No rastro do que se advogou aqui, o passado passa a funcionar como efeito da reconstrução de um desfazimento perene, uma maquinaria de palavras-coisas-imagens de montar e remontar condicionada pelos imperativos discursivos em uso no ato da narração e, ao mesmo tempo, em conflito aberto com eles. Um passado-presente não apenas labiríntico e acidentado, mas também precário e evanescente, porque sempre em vias de se converter em algo insuspeito; às vezes, monstruoso. Um passado-presente de mil cabeças – corta-se uma delas, nascem outras tantas no lugar –, o que obriga o jogo do mundo a recomeçar mais uma vez, e outra, e outra.

Estaríamos, assim, fadados a jogá-lo indefinidamente, e sem chance de abstenção. Daí um efeito suplementar, porém mais mó dico: ao fazê-lo, também nós ingressamos na ordem do arquivo, como mais uma peça na engrenagem do infinito do tempo, no instantâneo do próprio tempo.

Referências

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

AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019a.

AQUINO, J. G. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. *In*: BUTTURI JÚNIOR, A.; CANDIOTTO, C.; SOUZA, P.; CAPONI, S. (org.). **Foucault & as práticas de liberdade II**: topologias políticas & heterotopologias. Campinas: Pontes, 2019b. p. 207-226.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 1993.

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

BAUDRILLARD, J. **Esquecer Foucault**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

BERTEN, A. Michel Foucault. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 225-235, 2010.

CARVALHO, S. R.; LIMA, E. M. F. A. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (parte 2). **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 797-808, 2016.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? *In*: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

- DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012.
- ECO, U. **A vertigem das listas**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- FONTELA, O. **Poesia reunida [1969-1996]**. São Paulo: Cosac Naify; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.
- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. *In*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 260-281.
- FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.
- FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. *In*: FOUCAULT, M. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 281-295.
- FOUCAULT, M. O nascimento de um mundo. *In*: FOUCAULT, M. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 51-54.
- LOPES, A. **Antologia**. São Paulo: Cosac & Naify; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- MACIEL, M. E. **As ironias da ordem**: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- PETERS, M.; BESLEY, T. Introdução. *In*: PETERS, M.; BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-24.
- SARAIVA, K.; AQUINO, J. G. Os paradoxos da forma escolar na contemporaneidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 293-303, 2020.

SILVA, T. T. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, 2002.

VÁSQUEZ GARCÍA, F. Cómo haver cosas con Foucault. **ER Revista de Filosofía**, Sevilla/Barcelona, v. 28, n. 2, p. 71-83, 2000.

