

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Imagens-memórias vividas
e compartilhadas na
formação docente: os fios,
os cacos e a
corporificação dos saberes**

Rejany dos Santos Dominick

Orientador: Silvio D. Gallo

Campinas - 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Imagens-memórias vividas e
compartilhadas na formação
docente: os fios, os cacos e a
corporificação dos saberes**

Rejany dos Santos Dominick

Orientador: Silvio Donizette de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Rejany dos Santos
Dominick e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: (Orientador)

Comissão Julgadora:

Campinas - 2003

© by Rejany dos Santos Dominick, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Dominick, Rejany dos Santos.
D713i Imagens - memórias vividas e compartilhadas na formação docente : os
fios, os cacos e a corporificação dos saberes / Rejany dos Santos
Dominick. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Silvio Donizette de Oliveira Gallo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Teoria do conhecimento. 3. Corpo. 4.
Sociedade. 5. Subjetividade. 6. Memória. 7. Imagem. 8. Movimento. I. Gallo,
Silvio Donizette de Oliveira, 1963- . II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-065-BFE

Dedico este trabalho às muitas subjetividades que têm comigo compartilhado saberes. Algumas são próximas e muito amadas: Dominick, Zeca, Gabriela e Vera. Outras se aproximaram, permaneceram ou passaram no fluxo. São amigos, colegas de profissão e estudantes que buscam nos rios, picadas e labirintos, os caminhos para percorrerem e descobrirem as mil e uma possibilidades de reinvenção de si e do mundo.

Agradecimentos

É impossível agradecer a todos que contribuíram com a produção desta tese.

Assim, vou começar agradecendo ao meu orientador Silvio Gallo pela sua infindável calma, pela confiança no meu trabalho, pela delicadeza e pelo compartilhamento na sua produção;

Agradeço também a Célia Linhares que, desde 2000, me aceitou como aluna ouvinte em suas aulas na pós-graduação da UFF e, com uma delicadeza semelhante a do Silvio, me ajudou a ligar os tantos sentidos do viver e do compartilhar saberes;

Aos membros da banca de qualificação e de defesa que, com suas críticas e sugestões, instigaram-me a procurar fios e cacos ainda não percebidos;

Aos funcionários da pós-graduação da FE da Unicamp, pela disponibilidade, paciência e carinho com que nestes anos sempre me trataram e a todos os alunos que precisavam de seu serviço;

Aos funcionários da PROPP-UFF e ao Sr.Vice-Reitor Jesus Bastos, por me terem identificado como um legítimo outro;

Aos meus colegas do SSE-UFF, por terem possibilitado o meu afastamento para estudos e a produção deste trabalho;

À funcionária Vicência Mendes, da Biblioteca do Museu Nacional de Belas Artes;

Aos membros da Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro;

Aos funcionários do CPDOC da Fundação Getulio Vargas;

Aos professores, alunos e colegas dos grupos de Pesquisa GEPEC (UNICAMP) e ALEPH (UFF), pela parceria nas discussões corporificadoras de saberes;

A Ana Blower, pelo carinho com que realizou a revisão deste texto e pelas contribuições como as palavras: Múltiplice. Multifária. Multiface.

A Ivone e Cida, que, no primeiro ano de meu curso, em Campinas, sem bolsa, me deram casa, carinho e compreensão;

A Bete, Didi, Nevinha e Moacyr, que, em tempos diferentes, ajudaram no caminhar da vida desta família;

Ao meu amigo antropólogo e professor de kung-fu, Marcelo Archanjo, que, além de sua contribuição pessoal, discordando, dando dicas, apontando referenciais, tem a potencialidade de reunir pessoas maravilhosas como Adriana, Andréia, Daniel, Evelyn, Fernanda, Mário, Rogério, Zeca e a gurizada;

A Lady Evelyn, por corporificar os saberes da ciência médica;

A Vera, Juliana, Leandro e Leonardo, por sua paciência e amor;

À minha Gabriela, que trouxe mais alguns fios para o enredo da minha subjetividade transitória e já coloca um monte de folhas encadernadas sob o braço e diz: “essa é minha tese”;

Ao meu pai, que quebrou a rede, mas deixou muitas marcas gravadas em minha corporeidade;

Ao meu marido Zeca, que além de ter vivido e compartilhado na produção deste trabalho minhas angústias, insatisfações, depressões, alegrias, irritações, buscas, paixões, me aceita na diferença e me possibilita viver uma relação de amor.

MUDANÇA

*O que muda na mudança,
se tudo em volta é uma dança
no trajeto da esperança,
junto ao que nunca se alcança?*
(Carlos Drummond de Andrade, [198- ?])

RESUMO

A autora aborda a descorporificação dos saberes na formação docente no Brasil, a qual se produziu a partir do enlaçamento de diferentes imagens-memórias. Algumas delas foram produzidas pela ciência moderna hegemônica; outras o foram pelos princípios da educação jesuítica representada pela *Ratio Studiorum* e pelas ações do clero junto ao Estado brasileiro; outras, geradas por elementos da cultura escravocrata e excludente da elite local; e outras ainda ressignificadas ou criadas pela cultura industrial moderna. Estas imagens-memórias e estas racionalidades aparecem em fragmentos e fios nas práticas docentes, enlaçadas aos saberes escolares, permanecendo emaranhadas nos saber-fazeres docentes na formação de professores, onde se mantém e se reproduzem nas práticas corporais, repetindo aquilo que o discurso crítico nega. No texto estão tramadas imagens-memórias de corpo, conhecimento, de homem e de mundo hegemônicas na modernidade européia, fatos vividos no cotidiano da formação docente, imagens materiais do século XVIII e XIX produzidas no Brasil e elementos da formação cultural brasileira.

ABSTRACT

The author approaches the disembodiment of knowledges in the teaching formation process in Brazil, which was produced from the enlacement of different image-memories. Some of them had been produced by hegemonic modern science; others, by the jesuitic education principles represented by the *Ratio Studiorum* and the actions of the clergy towards the Brazilian State; others, generated by elements of the slavocrat and excludent culture of the local elite; and others still ressignified or created by the modern industrial culture. These image-memories and these rationalities appear in fragments and lines in the teacher's practices, enlaced to school knowledges, remaining entangled in the teacher's knowing-making in the teacher's formation process, where they keep and reproduce themselves in corporal practices, repeating what the critical speech denies. In the text the author had woven european modernity hegemonical image-memories of body, of knowledge, of man and of world, facts lived in the quotidian of teaching formation process, material images of XVIII and XIX centuries produced in Brazil and elements of the Brazilian cultural formation process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PERCURSOS E MAPAS DE SABERES	7
1.1- ESTILHAÇOS DO PENSAR (FAZER) UMA TESE	10
1.2- MEMÓRIAS DA ESCOLA	27
1.3- SABERES DE LIQÜIDIFICADOR E DE CORPOREIDADE	32
1.4- CRUZAMENTOS, CURVAS E FRATURAS	36
1.5- CARA-COROA, EM CIMA-EMBAIXO, DOS LADOS, ATRAVÉS... A IMERSÃO DO CONHECER.....	40
2. ALMANAQUE: PRODUÇÃO DA MODERNIDADE E IMAGENS- MEMÓRIAS HEGEMÔNICAS	47
2.1- O MUNDO MEDIEVAL: LAÇOS E FISSURAS.....	54
2.2- SIMILITUDES, UNICIDADE, PLURALIDADES E DIFERENÇAS.....	71
2.3- BORDANDO COM O ALINHAVADO.....	94
2.3.1- Tempo e espaço nos corpos modernos	99
2.3.2- Estado, escola, ciência e imagens-memórias maquinaicas.....	107
2.3.3- Rupturas nas imagens-memórias de corpo máquina	121
2.4- ENLACES.....	131
3. VIDRAGENS: A FORMAÇÃO DOCENTE, A UNIVERSIDADE E OS NÓS	135
3.1- PRIMEIROS CACOS VISÍVEIS DA VIDRAGEM DOCENTE À BRASILEIRA	142
3.2- IMAGENS MATERIAIS PINTADAS EM NOSSA MEMÓRIA	170
3.3- INVENTANDO A VIDRENTA NAÇÃO E CRAVANDO ESTILHAÇOS NA EDUCAÇÃO.....	179
3.4- LUGARES, DESTERRITORIALIDADES E FLUXOS NAS IMAGENS DOMINANTES	193
3.5- A ARTE DE FABRICAR VIDROS, AS TRAMAS DA EDUCAÇÃO E A MODERNIDADE INDUSTRIAL.....	211
3.6- ARTES E ASTÚCIAS QUE GERAM FAÍSCAS CORPORIFICADORAS	233
FAÍSCAS PARA PRODUÇÃO DE SABERES CORPORIFICADOS	245
BIBLIOGRAFIA	253
FONTES DAS IMAGENS	262

Introdução

Onde e quando começou? Creio ser essa uma das primeiras perguntas que muitos nos fazemos ao iniciar um estudo sobre um determinado tema. Não foi, no entanto, esta a minha pergunta, pois, se algum dia já a fiz, hoje me pergunto sobre fios e cacos que foram sendo tecidos, espalhados e reagrupados no meu caminho e nas múltiplas trilhas da história da cultura ocidental. São tramas e vitrais que nos enredam e refletem, em nossa corporeidade, as múltiplas cores do mosaico de memórias. Memórias que são repetidas, contraditadas e também desfiadas pelos sujeitos corporificados.

Encontrei muitos cacos e fios, recolhi e selecionei alguns que têm sido vividos e compartilhados com muitas pessoas; a algumas dessas pessoas eu faço referências explícitas, outras poderão aqui se identificar ou ser identificadas, mas a minha memória do esquecimento não me possibilitou citá-las nominalmente. Assim, de início, já peço desculpas àqueles e àquelas que, por ventura, se identifiquem neste trabalho e não vejam seu nome citado. É que muitas vezes a gente se identifica tanto com uma fala do outro, que a incorpora de forma própria. A palavra do outro passa a ser sua, passa a ser palavra própria do outro (Bakhtin, 1997).

Há muito tempo venho sentindo um certo incômodo com as coisas “arrumadinhas” que me apresentam como conhecimento. A questão específica da descorporificação dos conhecimentos na formação docente e na escola apareceu de modo mais nítido para mim, quando os sentimentos interagiram com alguns saberes filosóficos e científicos, possibilitando uma compreensão de um outro tipo, mas nem mais nem menos importante do que aquela percepção que o vivido me provocava. Os sentidos interagiram com as produções científicas que buscam romper com a concepção de objetividade da história e do conhecimento, bem como com a objetificação dos sujeitos e da razão. Fui buscar, nos tantos estilhaços da minha história de vida, da história da cultura e da educação brasileira, e na nossa história ocidental da produção do conhecimento, algumas imagens-memórias que nem sempre vemos ou notamos, que estão, porém, gravadas em nossa corporeidade. Memórias que foram produzidas em um

determinado tempo e lugar e que se entranharam em nossas vísceras, músculos e ossos se fazendo esquecidas, mas lembradas pela memória individual dos corpos e nas relações inter-corporeidades. Estas compõem o multiforme vitral de nosso imaginário social e se fazem presentes em nossas práticas corporais, mesmo quando nossas teorias as contestam.

São muitos os pesquisadores e pesquisadoras que vêm estudando a questão da descorporificação do conhecimento, da corporeidade, da memória e suas marcas no corpo próprio e na cultura. Alguns deles aparecerão neste trabalho. Cada um adota um enfoque, uma preocupação mestra que os diferencia e os integra. Busquei produzir uma abordagem própria, mas também enlaçada pelas várias produções compartilhadas. Sei que, na área da educação, estas temáticas não têm sido consideradas relevantes, não sei se por serem interpretadas como algo muito grande, ou muito pequeno. Pode ser em virtude da fragmentação do tema ou por ele estar sempre ali, em torno, dentro e entre a gente, algo tão familiar que a nossa atenção não se volta para ele. Pode ser também porque ainda não nos apropriamos ou produzimos palavras, conceitos e formas para nos expressarmos sobre o assunto.

É possível, ainda, que seja devido à forma como a ciência moderna hegemônica tem compreendido a produção cotidiana dos homens e das mulheres comuns, identificando os saberes do mundo vivido como não-saberes. Este tipo de ciência produziu imagens-memórias que ignoram os sentidos como portas e janelas para as interpretações e os agires no mundo. O corpo deixou de ser um espaço de concretização da vida e assumiu a imagem de uma casca-residência para os comandos da razão.

Para nós, da Educação, não deveria ser estranho discutir o corpo, visto que são muitos os fios e os cacos que compõem seu enredo e que, como nos lembra Foucault, entre outros, a Escola, nos séculos XVIII e XIX, teve um papel central na vigília, na punição e na produção de cuidados de si que teceram uma corporeidade com baixo teor de resistência e alto grau de produtividade.

Hoje, a produção da corporeidade ganhou espaço também nos meios de comunicação de massa. Diariamente aparecem notícias e programações que evocam e mostram imagens sobre a AIDS, a sexualidade, as drogas, o meio-ambiente, os juro, a informática, o cinema, a televisão, os esportes, a música, a juventude, a violência... Nem todas as notícias e programações apontam para a produção de uma sociedade panóptica¹ ou de uma sociedade libertária, mas expressam as ambigüidades de uma sociedade híbrida.

Na educação escolar, ou em casa, as questões da corporeidade reaparecem e se transformam caleidoscopicamente a cada segundo, deixando professores, professoras, pais, mães e as diversas pessoas que se colocam como educadores de jovens e de crianças tontos com a multiplicidade das demandas e das conflitantes respostas que os diferentes saberes têm produzido.

No campo da educação as muitas perguntas que nos são feitas, ou que nos fazemos, nem sempre têm respostas diretas, mas possibilidades, caminhos de diálogo para além da racionalidade dominante, na qual o corpo entra nesta trama, não como um componente acessório ou como um principal, mas como um fio imprescindível na rede ou um caco que compõem nosso multicolorido campo dos conhecimentos vividos e compartilhados.

A produção deste trabalho se deu na vivência e no compartilhamento dos múltiplos saberes dos espaços-tempos de formação corporificada da professora Rejany. A problemática central nele abordada é a descorporificação dos saberes produzida pela racionalidade científica dominante e alguns de seus reflexos na formação docente no Brasil. Ela aparece de forma complementar nos três momentos em que este texto se articula, e que serão tratados a seguir. Procuo demonstrar que a formação docente no Brasil se produziu a partir do enlaçamento de diferentes imagens-memórias, algumas produzidas pela ciência moderna hegemônica, outras, pela educação dos jesuítas corporificada na *Ratio Studiorum* e nas ações do clero junto ao Estado brasileiro, outras

¹ No dicionário Aurélio (Ferreira, 1999) encontra-se a palavra grafada como pan-óptico, porém esta é encontrada no livro de Foucault com a grafia que aqui adotarei.

ainda geradas por elementos produzidos pela cultura escravocrata e excludente da elite local e aquelas ressignificadas ou criadas pela cultura industrial moderna. Estas imagens-memórias e estas racionalidades aparecem em fragmentos e fios de nossas práticas docentes, embora não se constituam em um amálgama unitário da racionalidade brasileira. Somos, ao mesmo tempo, herdeiros de imagens-memórias de uma Modernidade cultural genérica, mas estamos profundamente marcados por aquelas geradas no ventre de nossa própria história cultural. Ao selecionar as fontes de imagens-memórias, não houve pretensão de esgotar todas as que possivelmente tenham contribuído para o desenho da nossa modernidade, mas tratar daquelas que, pela minha vivência e com base nos estudos preliminares ao meu trabalho de pesquisa, mais diretamente se relacionavam com a questão central que me moveu a produzir este texto e a compartilhá-lo.

Para me aproximar desta questão central, organizei minha exposição em três momentos distintos e complementares, a cada um correspondendo um capítulo.

No primeiro, eu procurei escrever alguns dos princípios teóricos que me orientaram e os entreteci com a minha história de aluna, professora e pesquisadora da formação docente na Universidade e como professora e pesquisadora no Curso Normal. Procurei traçar um panorama da sociedade brasileira nas décadas de 70, 80 e 90 a partir das minhas memórias vividas na escola e na formação docente para, compartilhando-as, ajudar na produção de outras narrativas da nossa cultura escolar e da formação docente.

No segundo capítulo, enfoquei as transformações que a cultura europeia foi sofrendo a partir do final da Idade Média e como as imagens-memórias de conhecimento, de mundo, de homem e de corpo foram sendo tramadas e se transformando nas imagens-memória que hegemonomizam e, ainda hoje, estão presentes na produção de conhecimentos na Universidade, apesar das produções científicas, artísticas e políticas do século XX, que contestaram ou se antagonizaram com uma racionalidade que, apropriando-se da metáfora da máquina, produziu imagens-memória de mundo, de corpo e de conhecimento maquínicos. A produção do saber rompeu, com o humanismo, a razão teísta que concebia, no período medieval, o conhecimento como

revelação. Com esta ruptura, o conhecimento passou a ser identificado como uma produção do trabalho humano, mas conhecer virou maquinar. Nem todos estavam aptos a esta tarefa que gerou as estátuas pensantes e separou a ciência do mundo vivido. Apenas alguns poucos passam a ser reconhecidos como conhecedores; apenas alguns têm seus saberes autorizados e valorizados como saberes válidos.

No terceiro capítulo, procurei, na história da formação da cultura moderna e do começo da modernidade industrial brasileira, os cacos que produziram o fantástico vitral, cujas cores ainda vejo refletidas na corporeidade dos docentes que trabalham nos cursos de formação de professores. Caminho entre os estilhaços da *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, do pensamento dos membros da Igreja Positivista do Brasil, da produção dos primeiros estudos culturais sobre o povo brasileiro, de algumas pinturas produzidas no Brasil dos séculos XVIII e XIX, dos cacos multicores da produção da modernidade industrial brasileira, mas também dos movimentos que se antagonizaram à cultura dominante.

Tomo a visão como o sentido organizador deste trabalho, não por acreditar que o olhar é o nosso sentido principal, mas porque ele se tornou, com a produção da racionalidade Moderna dominante, o sentido mestre. Ver-se e ver o outro foram as principais palavras dos séculos XVIII e XIX, quando arte e ciência se articularam na organização de um olhar que identificasse cada qual no seu lugar.

Falo a partir do Rio de Janeiro que, até o início do século XX, era o principal espaço de discussão e das ações sobre as questões nacionais e que produziu muitas das imagens-memórias hegemônicas e de resistência. Conta-nos Carvalho (1999a) que

o Rio de Janeiro dos primeiros anos da República era a maior cidade do país, com mais de 500 mil habitantes. Capital política e administrativa, estava em condições de ser também, pelo menos em tese, o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania. (p. 13)

Trata-se também do espaço no qual fui criada. Um espaço de subjetividades em fluxo, de afluxos e de conflitos, de gente de várias culturas, de múltiplas cores de pele e de pele exposta ao sol, mas também de produção dos primeiros olhares modernos sobre nós mesmos, nossas brasilidades que foram sendo reduzidas a perspectiva dominante.

Aqui também me formei professora e tive os primeiros contatos com os saberes políticos e científicos dominantes e de resistência. Saberes que fazem parte de uma rede de imagens-memórias que adentram as escolas produzindo subjetividades. Contudo, nos saberes hegemônicos da ciência Moderna, a corporeidade foi interpretada como ruído e gerou uma imagem de cientista como “estátua pensante” que deveria ser capaz de ver o mundo apenas com objetividade.

O corpo – e tudo que a ele se referisse – precisava ser disciplinado e, se possível, até mesmo esquecido. Os afetos, os desejos e os sentidos, ao serem identificados por essa racionalidade, transformaram-se em impeditivos ao acesso da verdade e perturbadores das possibilidades de produção do mundo idealizado por alguns.

Os poderes do saber que produziu imagens de conhecimento sem corpo ainda hoje estão presentes em nosso cotidiano de formação docente na Universidade. Para a produção de outras racionalidades, creio que seja indispensável identificar algumas das imagens-memórias descorporificadoras de saberes e, ao encontrá-las, ver e enxergar aquilo que também somos e, sem mágoa, sem revolta, despedirmo-nos suavemente do passado em busca da produção de imagens-memórias nas quais a diferença não seja um marco de segregação, mas de possibilidade de geração de infinitos múltiplos.

1. Percursos e mapas de saberes

...eu gostaria [...] de precisar melhor as relações entre indicadores de “percursos” e indicadores de “mapas” onde coexistem numa mesma descrição. Qual é a coordenação entre um fazer e um ver, nesta linguagem ordinária onde o primeiro domina de maneira tão evidente? A questão toca finalmente, na base dessas narrações cotidianas, a relação entre o itinerário (uma série discursiva de operações) e o mapa (uma descrição redutora totalizante das observações), isto é, entre duas linguagens simbólicas e antropológicas do espaço. Dois pólos da experiência. Parece que, da cultura “ordinária” ao discurso científico, se passa de um para o outro. (Certeau, 1994: 204-5)

Há pouco tempo é que o corpo começou a ser estudado como suporte de signos, como corporeidade produzida pelos múltiplos fios que tramam a existência humana. McLaren (1993: 22) nos diz que só recentemente o *conceito de corpo como um local de inscrições culturais está ganhando importância como tema de investigação entre os teóricos sociais contemporâneos*. O corpo não está separado da subjetividade, somos no mundo como corporeidade. Contudo, esta corporeidade tem sido, ao longo da história, desenhada pelas culturas que produzem técnicas. Na sociedade Moderna tais técnicas ganham uma dimensão de intervenção nas práticas corporais não apenas de certo grupos, como acontecia nos mosteiros na Idade Média, mas de toda a sociedade. Metamorfosando-se no tempo e no espaço, elas se transformam em políticas do corpo com a intervenção dos estados Modernos na vida privada.

Foi a partir de 1929, com a revista da Escola dos *Annales*, que as inscrições socioculturais no corpo ganharam espaço como temática de estudo. As décadas de 60-70 marcam a época em que o corpo ganhou nas ciências sociais e na história maior destaque, ante os movimentos de juventude, de feminismo, de gays e lésbicas, de etnias discriminadas etc. Porter (1992: 203) nos informa que o processo desmistificador do corpo surge como um *movimento para demolir as velhas hierarquias culturais que privilegiam a mente sobre o corpo e, por força de analogia, sancionaram sistemas inteiros de relações de poder regulador-regulado*.

Crespo (1990) nos conta que a emergência do corpo como tema de estudo

processa-se no quadro de uma profunda crise de civilização e de civilizações e, à primeira vista, poderia entender-se como um reflexo da crise do próprio Estado, porventura enfraquecido na sua missão de utilizar o corpo como instrumento privilegiado no controle e regularização das condutas humanas. Em qualquer caso, julga-se que as novas maneiras de pensar, sentir e agir o corpo são indicadores de uma mudança. (p. 07)

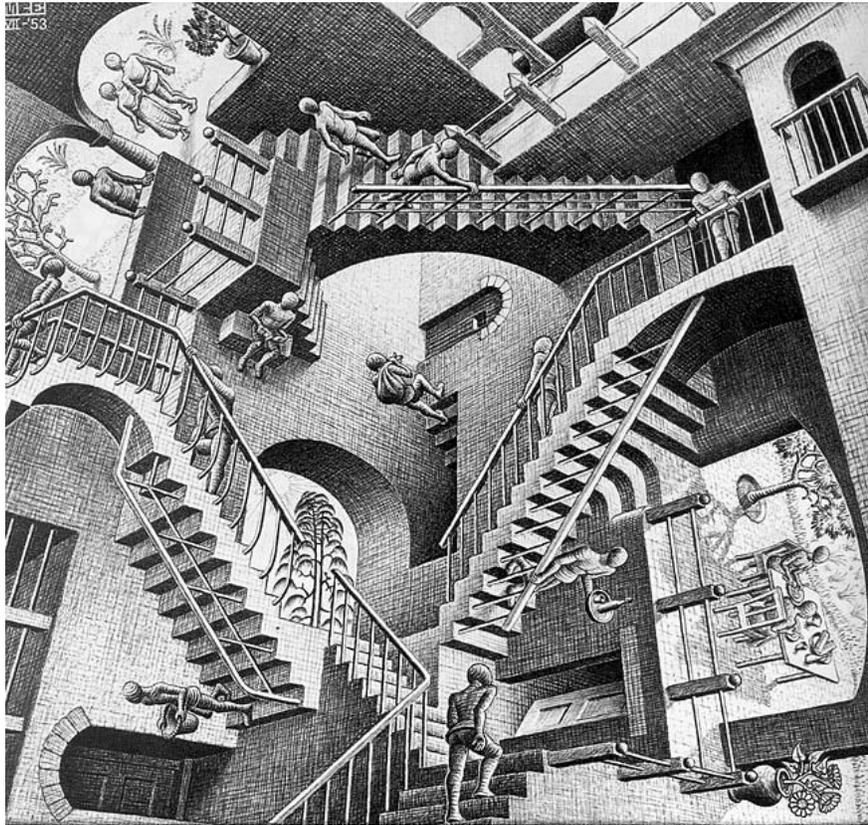
A corporeidade tem forçado sua entrada em nossas salas de aula, seja pela vontade política de alguns professores, seja pela realidade circundante ou pela força de propostas governamentais, muitas até criticadas por nós. Um exemplo mais recente de proposta governamental pode ser identificado nos temas transversais presentes nos PCNs² (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), nos quais as questões ligadas ao corpo estão fortemente presentes, embora nossas discussões sobre como as mesmas se enlaçam, no cotidiano dos saberes escolares, ainda estejam bastante capengas.

Persiste, contudo, uma certa resistência de alguns, no sentido de considerar a relevância do tema para estudos. Outros têm resistências de ordem pessoal para tratar de questões da corporeidade, quando esta se faz presente. Pode ser pela necessidade de educarmos, ou deseducarmos, nosso olhar, de observarmos o mundo com outros sentidos ou de produzirmos o desejo de identificar – no que não parece ser – algumas formas que nos conformam, deformam e também transformam. Não somos sujeitos sem mente, não somos sujeitos sem corpo. Somos sujeitos disto e daquilo, políticos, psíquicos, de razão e de desejos e nos concretizamos no mundo como corporeidade imersa no vivido e no compartilhado. Maturana e Varela (1995) nos ajudam a pensar sobre esta imersão corporificada quando afirmam que

Não vemos o “espaço” do mundo – vivemos nosso campo visual. Não vemos as “cores” do mundo – vivemos nosso espaço cromático. Sem dúvida, [...] habitamos o mundo. Mas, ao examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo, sempre descobriremos que não podemos separar nossa história de ações – biológicas e sociais – de como ele nos parece ser. É algo tão óbvio e próximo de nós que fica muito difícil

² Parâmetros Curriculares Nacionais

percebê-lo. (p. 66)



Relativity (Escher, 1959)³

Estudar a descorporificação dos saberes foi para mim um enorme aprendizado; foi como ir a um lugar pela primeira vez sem mapa ou indicações de percurso. Identifiquei, na gravura de Escher, *Relativity*, uma possibilidade de representação deste percurso vivenciado e compartilhado. Foi um deslocamento por redes possíveis, cujas opções eram muitas e que me poderiam ter levado a diferentes lugares. Havia uma vontade de sair do lugar no qual estava, mas não sabia de antemão o caminho que percorreria, não tinha um mapa no qual eu pudesse me guiar ou no qual o Silvio Gallo e a Célia Linhares, cujos apoios na elaboração deste trabalho foram imensos, pudessem afirmar com segurança: “É ali o caminho a seguir”. Havia um desejo de ir e, com indicações aqui e ali, catando pistas e analisando as possibilidades de tempo, de espaço,

³ Imagem captada na internet - http://www.cyberium.net/imagine/dedicated_to/masters.html

de políticas, de desejos... enfim, as minhas possibilidades corporificadas, fui me deslocando. Poderia dizer que a metodologia usada foi a da errância e dos encontros permeados pelo desejo de compreender e compreender-me um pouco mais. Contudo, não creio ter chegado para o lugar que saí. Houve muitas conexões, quebras e linhas de fuga, mas posso afirmar que cheguei ao término de um projeto de pesquisa de doutorado que tem possibilidades para novas conexões. Percorri uma parte do caminho de meu aprendizado como caminhante, como pesquisadora que ainda não pode abdicar dos mapas, mas que aprendeu a produzir percursos e a se apropriar dos mapas como orientadores possíveis e não como a verdade que reduz o mundo a si própria.

Creio que os mapas são importantes pistas, possivelmente por serem eles parte da racionalidade da ciência, esse espaço dos saberes que trouxe para a humanidade possibilidades incríveis de vida, mas também de morte. Este espaço que se constrói e se destrói a cada dia, que é metamorfose, que está em permanente estado de desterritorialização, embora comporte em si o discurso hegemônico de sua “absolutização” como saber do mundo.

Nesta primeira parte do trabalho, apresento alguns mapas e percursos que foram socialmente sendo produzidos, que aparecem de forma singular nos percursos e nas buscas da Rejany e que podem ajudar-nos a perceber as muitas imagens-memórias descorporificadoras do saber presentes em nosso mundo vivido.

1.1- Estilhaços do pensar (fazer) uma tese

Convivemos com o novo, o velho e o transitório em estado de instabilidade e é importante revisitarmos algumas de nossas memórias corporais para que possamos desfrutar o mundo vivido, compartilhando-o mais intensamente com os outros. O mundo vivido é anárquico, múltiplo e possui uma aceleração tal, que nos assusta, como também nos assusta lidarmos com o mais complexo; no entanto, em nossa vida, é o ato de compartilhar que possibilita novas vivências; nestas, podemos reaprender e criar criticamente imagens de mundo, de sujeito e de saberes. O deslocamento faz parte do

mundo vivido, contudo nem sempre somos capazes de vê-lo, pois, em nossas memórias de conhecimento, dominam imagens que tendem ao estático e nos assustamos quando identificamos movimentos. Em geral, nossa atitude corporal é a de buscarmos, nos mapas, as respostas, recolocando nos territórios já conhecidos aquilo que nos desequilibrou.

Sinto que é indispensável mexer, bisbilhotar e estilhaçar as imagens-memórias do esquecimento, aquelas que nos fazem repetir maneiras que questionamos, pois assim se abre uma possibilidade de tocarmos o futuro do lado de cá, contribuindo para produzir um tempo de inclusão. Para se tocar, porém, o futuro do lado de cá, é indispensável também que nos apropriemos criticamente da noção de tempo, produzindo rupturas na linha “lógica” que une passado, presente e futuro como um contínuo interminável, como uma repetição. Assim, o tempo precisa também ganhar rasgos e fiapos, ser estilhaçado. Precisa ser recriado na nossa memória como possibilidade, e não como determinação.

O campo de minha busca foi vasto. Ora prestei atenção em algumas técnicas corporais, no corpo-memória hegemônico, presentes na formação docente e em nossas repetições, ora ative-me na produção da ciência moderna e suas maneiras de fazer e as imagens ali produzidas. Dei meia volta e, a bordo de uma caravela, identifiquei, nos fios da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, pistas para a produção da nossa modernidade e de alguns *imprintings* que marcam a corporeidade na formação docente. A bordo do meu trabalho cotidiano, vejo em mim, nos discursos de alunos e de colegas de profissão, as imagens que se nos fazem ser como somos, mas que também nos produzem questionadores dos fazer-saberes herdados de nossa história de opressões.

Busquei, em vários campos do conhecimento, argumentos, metáforas e imagens para compreender a complexa rede de produção de imagens-memórias contestadas, mas que ainda estão fortemente presentes em nossas práticas docentes. Também procurei, como respingos, identificar algumas propostas que buscaram instituir novas práticas corporais na educação ou na formação docente. Propostas que transitaram pelos espaços-tempos de construção anti-hegemônicos. Fios tecidos por

subjetividades divergentes cujos saberes se articulam no desejo de deslocar poderes. Astúcias que, para além das técnicas corporais, bordeiam o estabelecido produzindo artes de fazer

Não tive a pretensão e muito menos o desejo de estabelecer uma verdade absoluta, mas apontar caminhos multiformes, possibilidades, contribuir com um campo de discussão no qual o processo de repensar nossas imagens-memórias contribua para que passemos a dar atenção também às sombras, revisitando-as para atiçá-las, e descobrir outras formas de fazer-saberes. Identificar, em algumas táticas divergentes, as transgressões que podem nos ajudar na produção de imagens de conhecimento que integrem as diversidades em fluxos críticos.

Os processos de escolarização e de vivência na sociedade ocidental gravaram, em nossas memórias, mecanismos que nos têm levado a selecionar, limitando, elementos com os quais possamos lidar para resolver determinadas questões. São os mecanismos de inteligência corporal, da memória infinita gravada no corpo. A memória corporal, no entanto, não abandona o resto do mundo, desconsiderando-o, está submersa no mundo vivido e o vive em sua complexidade. É bem possível que este fato nos impeça de agir com a objetividade desejada pela lógica hegemônica da ciência moderna, que está gravada em nossos fazer-saberes docentes, mas que se enlaça com os infinitos saberes do mundo.

Estão presentes na formação docente imagens-memórias dos diferentes ramos da extensa raiz que se arrasta, submerge, escala muros ou fica pendurada balançando ao sabor dos ventos. Para ver esse múltiplo, é indispensável visitar o mito da caverna de

Platão⁴ e nos perguntamos se o excesso de luzes não nos deixou incapazes de ver nossas próprias sombras e o que elas podem nos dizer.

Assim, entre luzes, escuros e sombras: questionamos a racionalidade moderna hegemônica na clareza das críticas à razão objetificante; e, nas sombras de nossos fazer-saberes docentes, ainda guardamos modos, práticas corporais que nos identificam mais com o que questionamos do que com o que gostaríamos de estar produzindo; e, no escuro de nossas práticas cotidianas, usamos astúcias, artes de fazer, para fugirmos dos estabelecidos e criamos percursos.

Em movimentos aleatórios produzimos técnicas corporais que podem ser identificadas tanto nos espaços onde as críticas discursivas, à razão objetificante, são claras, como artes de fazer em que há apenas um certo inconformismo com as formas dominantes de saber. Essas astúcias fazem parte do nosso trabalho docente e também de nossa produção científica, pois, como bem nos relembra Heller (1989: 18), o cotidiano faz parte da vida de todo homem, não há como viver sem estar perpassado pelo cotidiano: em toda sociedade há uma vida cotidiana e esta é organicamente constituída pela *organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação*.

Nossa corporeidade nega, repete e recria saberes, maneiras, gestos e afetos do presente e do passado. Assumo como corporeidade nossa maneira de estar no mundo com nossa multiplicidade de saberes, interações, percepções, sensações e sentimentos. Ela nos caracteriza individualmente, mas também nos identifica coletivamente, pois não é a mente ou o corpo que teima. As subjetividades se apropriam e produzem

⁴ *A alegoria da caverna dramatiza a ascese do conhecimento, complementando o esquema da linha dividida [no qual um plano representa o plano sensível e outro, o plano inteligível]. Descreve um prisioneiro que contempla, no fundo de uma caverna, os reflexos de simulacro que - sem que ele possa ver - são transportados à frente de um fogo artificial. Como sempre viu essas projeções de artefato, toma-os por realidade e permanece iludido. A situação desmonta-se e inverte-se desde que o prisioneiro se liberta: reconhece o engano em que permanecera, descobre a “encenação” que até então o enganara e, depois de galgar a rampa que conduz à saída da caverna, pode lá fora começar a contemplar a verdadeira realidade. Aos poucos, ele, que fora habituado à sombra, vai podendo olhar o mundo real: primeiro através de reflexos - como o do céu estrelado refletido na superfície das águas tranqüilas - até finalmente ter condições para olhar diretamente o Sol, fonte de toda luz e de toda realidade. (Vida e obra: 1996, 25-6)*

conhecimentos na interação e no conflito, vão sendo tatuadas imagens na memória corporal.

Em nossos corpos estão tatuadas imagens de corpo próprio e de corpo de outros. O corpo-imagem é produzido nas relações, nos teares, nas danças e contradanças dos saberes-poderes do mundo. Não é unitário, se metamorfoseia nas interações sociais. A imagem de corpo próprio se interliga às múltiplas imagens corporais presentes no contexto cultural, entrelaçando, como nos diz Paul Schilder (1999), o modelo postural de nosso corpo com o dos corpos alheios, pois vivenciamos as imagens corporais dos outros. Mauss (1974) as denominam “técnicas corporais”, que são os modos de agir, *as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos* (p. 211).

As imagens-memórias são as tatuagens psicoculturais impressas em nossa corporeidade. São memórias do esquecimento, da repetição. Elas nos conduzem à repetição sem questionamentos, fazem parte dos hábitos de determinados grupos e não nos perguntamos sobre sua gênese ou sobre sua eficácia. São como palimpsestos, gravados, apagados da memória-razão, mas presentes devido a sua marca.

Nós, professores e professoras, temos imagens-memórias próprias de uma produção cultural que nos deixou legados, algumas maneiras de nos comportarmos como docentes que marcam pertenças. Estas imagens-memórias se expressam em técnicas corporais que foram gravadas em nós, em nosso processo de formação e na prática profissional. Marcel Mauss (1974) nos fala que cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios e que

esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário vêem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição (p. 214).

Em nossas técnicas corporais docentes, estão as repetições e também as nossas maneiras ou artes de fazer, que *constituem as mil práticas pelas quais usuários se re-apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural* (Certeau, 1994: 41) e recriam, produzem táticas divergentes, astúcias, podendo formar redes anti-

disciplinares. Em nossas práticas cotidianas docentes (falar, ler, dar aulas, corrigir trabalhos, elaborar provas...), tanto repetimos o estabelecido como refazemos o determinado através de pequenos golpes, simulações polimorfas, achados que provocam euforias, tanto poéticas como bélicas. Certeau (1994) afirma que os gregos designavam *métis*, as astúcias e as simulações de plantas e de peixes para sobreviverem. Estas astúcias introduzem um movimento aleatório no sistema e expressam as possibilidades das inteligências que articulam o combate ao estabelecido com os prazeres cotidianos. Ele nos fala, no entanto, que as estratégias *escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição* (p. 47).

No espaço-tempo do vivido, agimos, portanto, muitas vezes através dos *habitus*⁵ e outras vezes com astúcias. Quando estamos produzindo conhecimentos científicos, não estamos livres dos esquemas incorporados em anos de treinamentos e de convivência, que nos fazem repetir aquilo que questionamos. Contudo, também no espaço-tempo do vivido produzimos linhas de fuga que rompem com o estabelecido, nos fazendo sentir estruturados para assumirmos nossas artes de fazer e deixarmos fluir nossas subjetividades divergentes. Não se trata de fluir um verdadeiro “eu”, que se vê revelado, mas de possibilitar a visibilidade dos vários “eus” que se fazem presentes em nossa subjetividade e que se vão produzindo no diálogo sociocultural.

As subjetividades a que me refiro aqui são aquelas das quais nos fala Guattari (1999), subjetividades transitórias, que se contrapõem à idéia de individualidade, que é um produto da sociedade de massas. Estas, assumindo a produção do conhecimento como corporeidade, podem criar caminhos de fuga, subvertendo a lógica dominante, que enviou o sujeito para o espaço do ruído, como agente perturbador e deformador da produção do conhecimento.

⁵ Este conceito é trabalhado nas ciências humanas por Bourdieu e por Elias. Aqui, seguindo os caminhos identificados por Malerba (2000) sobre o conceito em Elias, identifico o *habitus* sendo produzido a partir de indivíduos interligados e interagentes, compondo configurações cada vez mais complexas e interligadas quanto mais diferenciadas forem as funções no interior de uma sociedade (p. 214).

Sem eliminar o sujeito ou colocá-lo como o único foco do olhar, reduzindo-o ora a sujeito político, ora a psíquico, ora a biológico, ora a social, ou deixando cada parte a cargo de especialistas que dominam a arte de Jack – o estripador –, este trabalho busca a subjetivação do conhecimento em sua trama com o mundo vivido e compartilhado. Busca, no sujeito corpóreo, a possibilidade de romper com a lógica objetificante, pois identifica, na vivência compartilhada de mundo, as interações rizomáticas, nas quais os sujeitos podem produzir linhas de fuga e reprocessar saberes.

A rizomaticidade é a interação das memórias sociais, das memórias dos sujeitos e das memórias da espécie, redesenhando-as em memórias vividas, ouvidas, faladas, escritas e compartilhadas. O toque nestas memórias possibilita a desconstrução da imagem maquínica de mundo, de indivíduo, de corpo e de saberes, pois, ao serem tocadas, elas nos fazem menos esquecidos de que foram coladas, pintadas e bordadas por homens e mulheres corporificados, de que são produto de um tempo e de uma certa maneira de viver e, portanto, em constante deslocáveis.

Mas isso, me dirão, cria ainda mais complicações para a existência e a docência. Complicações, não: complexidades.

Nesta primeira parte do estudo identifiquei alguns fios e cacos que representam a descorporificação dos saberes presentes nos diferentes espaços sociais e no espaço escolar. Aqueles cacos e fios integram a nossa corporeidade docente, pois compõem as imagens-memórias que negam os desejos, criam barreiras para as interações afetivas e identificam o corpo ora como elemento perturbador ao processo de produção e de reprodução de conhecimentos, ora como elemento acessório. Em geral, quando o corpo é integrado ao processo de escolarização, esta integração se dá a partir das marcas que identificam os sujeitos por suas características físicas, inserindo-os na dinâmica da racionalidade que reduz os sujeitos a objetos. A outra forma comum de sua presença é como uma área de estudo, e esta costuma estar fortemente protegida com barreiras que impossibilitam a identificação das tramas que enlaçam o uno e o múltiplo da corporeidade.

Morin (1995) afirma que o paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem e que, apesar de ver o uno e o múltiplo, *não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo* (p. 86). Assim, para exemplificar essa simplicidade, ele toma o homem como exemplo. Este homem que é, ao mesmo tempo um ser biológico e cultural, um ser que vive num universo de linguagem, de imagens, de sentimentos, de consciência e de inconsciência.

Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma da simplificação obriga-nos quer a separá-los quer a reduzir a mais complexa à menos complexa. Vai portanto estudar-se o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatómico, fisiológico etc., e vai estudar-se o homem nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vai estudar-se o cérebro como órgão biológico e vai estudar-se o espírito, the mind, como função ou realidade psicológica. esquece-se de que um não existe sem o outro, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes.(idem, ibidem)

Sem conseguirmos identificar as imagens das tramas biossociais que percorrem nosso processo de conhecer, nossos estudantes da formação docente e nós professores ainda não nos emaranhamos suficientemente na trama para conhecer o sujeito que se coloca como corporeidade no mundo e não como cabeça pensante, leitor afetivo, mão escritora, cidadão político. O corpo é o nó onde concretizamos nossa subjetividade, é como sujeito encarnado que produzimos e interagimos com a natureza e com os outras subjetividades, que fazemos o mundo sociocultural.

No corpo se produz a complexa rede que abrange desde mensagens que estão em nossos genes a mensagens que vão sendo apreendidas e produzidas no tear das múltiplas relações sociais, diferenciando-nos dos outros animais e fazendo-nos para além de seres biológicos, seres bioculturais. Não aprendemos com a razão, não teimamos com a emoção. Aprendemos, teimamos e criamos na corporeidade. Sem negar a um ou a outro e sem cair na tentação cartesiana de dar ao bio ou ao sócio a primazia da produção do conhecimento humano, busco na contribuição de Maturana e Varela (1995) ajuda para afirmar que *não há uma descontinuidade entre o social e o humano e suas raízes biológicas* (p. 69) . O fenômeno do conhecer é um todo integrado, pois

o produzir do mundo é o cerne pulsante do conhecimento, e está

associado às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que nos pareça nossa experiência. E, já que essas raízes se estendem até a própria base biológica [...], esse gerar se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser. (idem, ibidem)

Tomando como ponto de partida a eficácia operacional do ser vivo em seu domínio de existência, que busca manter vivo não os indivíduos isoladamente, mas o grupo, os autores identificam que a linguagem humana nunca foi inventada por um sujeito, mas produzida pela interação, pelo desejo de compreender e fazer compreender-se. Concluem que ela é o liame que possibilitou tanto gerar as regularidades próprias do acoplamento estrutural⁶ social humano – produzindo, entre outros fenômenos, as identidades pessoais em cada um de nós –, como a constituição de uma dinâmica recursiva do acoplamento sócio-estrutural.

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor - ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. (Maturana e Varela: 1995: 263)

Um igual na diferença, mas aceitando o outro ao nosso lado na convivência. A este ato, os autores denominam de aceitação do outro como legítimo outro e *tudo que limita a aceitação do outro – seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica – destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera* (idem, ibidem). Destrói a espécie, a cultura humana.

Mas o que é cultura?

Guattari e Rolnik (1999), ao tratarem da produção de subjetividades, falam sobre os vários sentidos que a palavra “cultura” assumiu no decorrer da história. O mais antigo é o que aparece na expressão “cultivar o espírito” e tem uma conotação de “cultura de valor”, *por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem*

⁶ O acoplamento estrutural é o resultado da interação de dois seres vivos ou mais, com suas histórias de transformação em um determinado meio. Nos acoplamentos sócio-estruturais a estrutura do indivíduo se mantém, embora sejam produzidas adaptações para a convivência. Quando não há acoplamento estrutural não há convívio possível e um dos indivíduos pode ser desestruturado, transformando-se em outra coisa.

cultura, e quem não tem: ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos (p. 17). É a cultura civilização que, segundo Elias (1994c), vai aparecer na Europa do século XVI e vai expressar a idéia de melhor maneira de se comportar diante de outras pessoas, de melhor maneira de viver.

O outro sentido refere-se à “cultura alma coletiva”, que é sinônimo de civilização e não se refere ao par “ter – não ter”, mas a uma lógica na qual “democraticamente” todos a têm e podem reivindicar sua identidade cultural.

É uma espécie de “a priori” da cultura: fala-se em cultura negra, cultura underground, cultura técnica etc. É uma espécie de alma um tanto vaga, difícil de captar, e que se prestou no curso da História a toda espécie de ambigüidade, pois é uma dimensão semântica que se encontra tanto no partido hitleriano, com a noção de volk (povo), quanto em numerosos movimentos de emancipação que querem se reapropriar de sua cultura, e de seu fundo cultural. (Guattari e Rolnik, 1999: 17)

O terceiro sentido é aquele da cultura de massa, a “cultura-mercadoria”, da qual participam todos os bens, pessoas, referências teóricas e ideológicas relativas à produção e ao funcionamento *de objetos semióticos (livros, filmes etc.), difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros “de quem sabe o que quer”, carros ou qualquer coisa.* (idem, ibidem).

Guattari e Rolnik (1999) nos contam, ainda, que a “cultura-mercadoria” é mais objetiva do que as outras, pois não busca fazer teoria, mas produzir e difundir mercadorias, em princípio, sem levar em consideração os sistemas de valor distintivos e sem preocupação com territórios. *Não se trata de uma cultura a priori, mas de uma cultura que se produz, se reproduz, se modifica constantemente* (p. 19).

Os autores afirmam ainda que, com a ascensão da burguesia, a “cultura-valor” parece ter vindo assumir a definição do que pertence e do que não pertence às elites burguesas, que extraem a legitimidade de seu poder do fato de terem feito certo tipo de trabalho no campo do saber, no campo das artes e assim por diante. Ao ser tomada como uma categoria geral de valor cultural no campo das elites burguesas, esta pode ser usada *para designar diferentes níveis culturais em sistemas setoriais de valor - aquilo*

que faz com que se fale, por exemplo, em cultura clássica, cultura científica, cultura artística (1999: 18). Esta imagem de cultura está muito presente nos fazer-saberes docentes e não é raro encontrarmos pessoas que se referem umas às outras como “sujeito sem cultura”.

A “cultura alma-coletiva” foi elaborada a partir do século XIX. No início ganhou uma conotação segregacionista e até racista, mas alguns antropólogos, tentando romper com o seu etnocentrismo, estabeleceram uma espécie de policentrismo cultural, no qual se multiplicou o etnocentrismo e a cada alma coletiva foi atribuída uma cultura. Os povos, etnias, grupos sociais e sociedades primitivas são informados que “fazem cultura”. São informados, por exemplo, de que fazem música, dança, atividades de culto, de mitologia etc. E descobrem isso sobretudo no momento em que pessoas vêm lhes tomar a produção para expô-la em museus ou vendê-la no mercado de arte ou para inseri-la nas teorias antropológicas científicas em circulação.

Mas as pessoas não se vêem fazendo cultura, nem dança, nem música. Seus fazeres estão articulados uns aos outros como forma de expressão, como maneira de produzir bens e relações sociais. No mundo vivido, não nos questionamos sobre essas categorias da antropologia e as três visões de cultura aparecem de forma sucessiva, imbricada e sincrônica em nossos fazer-saberes. Guattari e Rolnik (1999) falam que há, nos meios de comunicação de massa, a produção de uma cultura que se deseja e se pretende universal. Esta produz imagens-memórias que se aderem aos sujeitos, contribuindo para a produção e a reprodução de indivíduos com memórias maquínicas de mundo. Entretanto, não apenas os meios de comunicação fazem isto. Nós, professores, também produzimos e reproduzimos técnicas corporais maquínicas que vão sendo absorvidas para além do olhar, vão entalhando-se⁷ nas corporeidades e são esquecidas. A cultura maquínica se pretende como a cultura “civilizada”; tem um desejo de territorialização das resistências, das astúcias e trata as subjetividades divergentes como nocivas ao sistema. Ela é uma *dimensão essencial na confecção da força coletiva*

⁷ Entalhar: ficar preso; prender-se; enredar-se, embaraçar-se.

de trabalho, e na confecção [...] de força de controle social (Guattari e Rolnik, 1999: 19).

As máquinas de produção de subjetividades maquínicas tomam esses três tipos de “cultura” como referências complementares para a reprodução dos modos de subjetivação capitalística, que vão sendo produzidos e reproduzidos em vários lugares; entre eles está também a estrutura escolar, incluindo-se o ensino superior universitário. Guattari e Rolnik (1999) nos falam que, no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional. Este sistema tem vocação universal, pois é uma dimensão essencial na confecção da força coletiva de trabalho e na força de controle social. A cultura capitalística nos impele à categorização dos sujeitos, à ordenação do tempo, à medição de nossas maneiras e gestos, ao controle de nossa voz, do que é dito e escrito. Nesta formação cultural está presente, de forma hegemônica, uma maneira de ser em que o desejo de possuir coisas, saberes, posições de destaque ou alguém, se apossa de nossas ações e as comparações entretecem a produção de competições, de campos de disputas que desconectam as possibilidades de solidariedade, de amor, como nos falaram Maturana e Varela (1995). Assim, embora essa máquina tenda a tolerar margens, setores minoritários, tal tolerância representa uma forma de agrupar os diferentes em um território, para que não fiquem perdidos no mundo e as ações das máquinas de subjetivação possam atuar minando possibilidades de singularização, de desterritorialidades.

As maneiras capitalísticas são incorporadas pelos diferentes sujeitos em diferentes lugares. Nós, professores, as aprendemos tanto em aulas específicas que tratam das metodologias e das “formas de se portar como professores”, como também em nossas vivências como estudantes durante toda a nossa escolarização. Aprendemos e reaprendemos, ainda, em nossas práticas docentes, em conversas com amigos, em programas de televisão e em filmes. São gestos bastante difíceis de visualizar, maneiras específicas e formas de ser que são impressas em nossa corporeidade, produzindo uma cultura corporal docente. Comigo, por exemplo, já aconteceu algumas vezes de ser identificada como professora. No ônibus, voltando do trabalho, em um hotel fazenda

convivendo com meu sobrinho e minha filha, na fila do banco... Em uma dessas vezes eu não estava sozinha e a outra professora também foi identificada. Isso não quer dizer que haja apenas uma maneira de ser professor, mas existem traços que nos identificam e um estudo como este pode nos ajudar a visualizá-los, sem contudo universalizá-los.

Essa visualização, no entanto, não pretende uma “objetificação” dos sujeitos e de suas formas de ser, reduzindo-os a “aquilo” e colocando-os em compartimentos sem possibilidade de fugas. Não pretendo uma exposição mercadológica de nossas técnicas corporais, mas a identificação de algumas imagens-memórias que têm marcado nossa formação, que, apesar dos discursos críticos, contribuem para bloquear possibilidades de novos fluxos de saberes e poderes divergentes, pois desejo produzir conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos singulares que, em sua formação docente, iniciem processos de identificação de fluxos da produção de conhecimentos, das produções maquínicas de subjetividades, da produção interativa dos saberes e da dinâmica rizomática do mundo.

Reconheço que a cultura dominante na formação docente, pelo menos dos espaços nos quais eu convivi e convivo, é ainda a dos saberes descorporificados que expressam uma cartografia maquinizada do conhecimento. Já produzimos falas divergentes desta forma de racionalidade, entretanto, até agora continuamos reproduzindo saberes descorporificados. Falamos na relação teoria e prática, em práxis, mas ainda não fomos (e eu me incluo) capazes de produzir imagens de saberes corporificados. Gostamos da parte da cultura corporal do texto-debate, observação-debate, e tentamos fugir das nossas aulas expositivas sem sabermos por que estamos neste fluxo, suas implicações e até mesmo que somos impressos da descorporificação dos saberes. Questionamos os fazeres práticos sem reflexões, mas também não aprendemos os fazer-saberes. Repetimos técnicas corporais como *habitus*. São impressões, tatuagens que, mesmo depois de retiradas, deixam cicatrizes e uma memória de que ali esteve algo gravado.

Temos em nós, no entanto, gravadas imagens de saberes que, apesar de não nos impedirem de vivê-los, em geral, nos impedem de compartilhá-los. Acreditamos, de

forma dominante, que o pensar se dá na cabeça, prendemos os saberes na razão maquínica e deixamos de fora o mundo dos afetos, dos sentidos, das intuições e dos desejos. Esquecemos dos diferentes ritmos da respiração, da pausa do olhar contemplativo, dos choros dos bebês, do suor escorrendo da atribulada e quente jornada. Ritmos... ritmos de pausa, de corrida, de gozo, de risos, de recitar. De dançar rock, músicas de ninar e timbalada... De forma aparentemente contraditória, estão gravadas, em nossos corpos, imagens de saber prisioneiras da razão objetificante, mas também dos múltiplos saberes presentes no mundo, embora a racionalidade dominante acabe sendo identificada como a única válida e produtora de verdades.

Neste trabalho interpreto conhecimentos e saberes como conceitos aproximados e opto por fazer as diferenciações dos campos culturais de saberes agregando palavras como científicos, religiosos, cotidianos ou de corporeidade. Saber e conhecer se aproximam deixando visíveis seus laços.

Ao falar de saberes docentes, estou falando de nossos conhecimentos didático-pedagógicos tramados pelas ciências, daqueles produzidos na vivência de nosso trabalho docente, dos impressos pelas diferentes práticas socioculturais das quais participamos, daqueles saberes que são entrançados em nossas memórias pelas gerações passadas, das imagens-memórias presentes nos múltiplos espaços sociais. Saberes que se combinam, se conectam, se quebram ou caminham para dar continuidade a nossas ações sem que paremos para identificar qual vale mais ou qual vale menos. Catando cacos que me ajudem a romper com a lógica que hierarquiza o mundo, que está sempre em busca de um conhecimento superior aos demais, não identifico, em nossos fazer-saberes docentes, aquele que mais se destaca, pois eles aparecem enleados, e como nos afirma Linhares (2000):

Não vejo como possamos restringir os saberes docentes àqueles internos às escolas ou às instituições de ensino sem sufocar estes saberes; a mesma asfixia penalizaria docentes se os considerássemos como aqueles específicos dos professores. No avesso destas procuras, que fecham na escola e nos professores os saberes docentes, talvez pudéssemos indagar se nestes não estariam incorporados tanto os saberes dos que já foram à escola, como daqueles outros que nunca estiveram nela. Tanto os saberes populares, domésticos, familiares, religiosos e políticos, como os eruditos,

científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos... (p. 36-7)

E será possível mudar a cultura-imagem hierarquizada de conhecimento gravada em nós?

Creio que sim, pois, como parte da cultura, esta pode ser desconstruída, e estou procurando, no prazer de compartilhar com alguns as minhas preocupações e análises, juntar alguns fios que podem gerar diferenciadas entrançaduras. Porém, fiz uma coisa bastante arriscada para aqueles que se desejam em diálogo com o campo crítico: abandonei a práxis.

Como existência?

Não, como categoria, por enquanto.

Estou saturada dela e do vazio no qual a colocamos, pois há algum tempo é comum ouvirmos e lermos sobre a “práxis” na formação docente. Creio que o que a maioria de nós, professores, buscamos é a ruptura com a imagem dicotômica que produziu pares de análise como teoria/prática, sujeito/objeto, alma/corpo, sentimento/razão e que nos tem conduzido à produção de processos escolares que não levam em conta os enredamentos. Aliás, fazemos de conta que deixamos fora da escola o restante dos saberes do mundo, especialmente aqueles que se referem ao corpo, aos desejos, ao lúdico. A força da imagem-memória de saber arborescente se reproduz para além da disciplinarização do currículo; ela se expande para o controle e disciplinarização dos corpos de docentes e de discentes e se metamorfoseia em um controle intra e intersubjetivo. Temos, por exemplo, ainda fortemente presente nos cursos de formação docente o grupo de disciplinas denominadas “teóricas”, mais voltadas para a informação e/ou ensino de conteúdos, e um outro de disciplinas que se voltariam mais para a “prática”, como uma forma de aplicação ou repetição dos conteúdos apreendidos no momento anterior, definidos pelos livros didáticos ou pela “natural” seqüenciação do ensino.

Há, também, uma repetida dificuldade entre os estudantes na formação docente em articular a leitura de textos com o cotidiano escolar e/ou social. Nos cursos dominam as ementas que pouco se enlaçam com as discussões que emergem na sala de aula, quando deixamos os estudantes falar. O que sentem, o que pensam, o que acontece no

cotidiano escolar e no cotidiano de sua formação pouco interferem no fazer-saberes da formação docente.

Lembro-me de uma situação marcante em um encontro recente de vários professores que trabalham com formação docente. Discutíamos sobre o trabalho de Paulo Freire e uma professora falava com as mãos na altura do pescoço e com as palmas viradas para cima:

Como podemos captar o pensamento de Paulo Freire e ensiná-lo nas escolas de formação docente?

Isto foi extremamente representativo da territorialidade da nossa imagem de saber. Discutíamos as dificuldades que temos para articular teoria e prática, pois a maioria dos professores ainda diz aos estudantes como deve ser feito ou afirma que não há receita de bolo. Dominam, nas aulas dos cursos de formação de professores, as ações nas quais citamos, analisamos e concluímos sobre as falas dos autores sem entretecê-las com o mundo vivido, especialmente com o mundo vivido de nossos estudantes. Para que isso ocorra, é preciso que eles falem sobre esse mundo e o percebam como um potencial espaço de saber. Não podemos ensinar, nem apreender saberes corporificados sem as contra-palavras vividas. Como formadores de professores, não basta dizer ao outro o que um terceiro disse, nem lhe dar acesso a múltiplos textos. Os sujeitos conhecem entrançando corporeidades, vivendo o caos da desterritorialidade e resignificando no diálogo, no compartilhamento com as múltiplas vozes sabedoras. O conhecimento não se dá como uma descoberta individual, mas como uma rede ou um vitral em constante redesenho. Fios e cacos são ligados, desagregados e reinventados por todos os que participam da polimorfa reinvenção do mundo. Contudo, como nossos estudantes podem incorporar uma imagem de conhecimento entrançada, se tomamos os nossos saberes e os dos livros como as “palavras verdade”, e repetimos as hierarquias presentes no paradigma arbórescente em nossas práticas corporais?

Estou buscando desconstruir a imagem de saber presa ao cérebro, à razão e aos saberes autorizados para nos sentirmos potentes a produzir percursos que nos possibilitem a geração de imagens-memórias de conhecimentos corporificados. Resolvi dialogar com o que tem sido considerado “demônios” na produção dos conhecimentos

científicos: a subjetividade, as imagens e o corpo. Trata-se, todavia, de um trabalho científico, sendo indispensável manter a dúvida e a vontade de saber, que é também de poder, pois, como Gallo afirma: *O saber gera poder e o poder, por sua vez, gera mecanismos de saber para construí-lo, legitimá-lo e garantir sua manutenção* (1997: 117). Desejo construir uma outra forma de poder, mas, quem sabe, se, ao entrar no discurso acadêmico, não acabe por reforçar justamente o que gostaria de estar ajudando a desconstruir? Assim, ficam deus e o diabo no corpo. A corporeidade, a existência compartilhada participando da produção desses saberes que pouco poder individual garantem ao sabedor, mas que abrem a possibilidade, um risco, de saberes com poderes compartilhados.

Assim, para esta professora, Rejany, a forma inclusiva de minha subjetividade no texto é, para além de uma provocação ao desejo do leitor para que leia, critique e interaja com meu trabalho, um questionamento à imagem hegemônica e impessoal da produção de conhecimentos científicos. É preciso não só questionar as formas como os conhecimentos são produzidos, mas também como são apresentados às pessoas, pois conteúdo e forma não se desconectam e a impessoalidade do “nós” tende mais a uma falsa modéstia, ou ocultação de quem fala, do que a uma concepção de que os conhecimentos sejam fruto e flor das relações sociais sistematizadas, em um determinado momento, por alguns sujeitos. Uma sistematização que é singular, mas na qual estão presentes as múltiplas vozes que nos constituem seres sociais, vozes que estruturam nossa corporeidade.

Para os que desejam pureza, este não será um trabalho agradável de ler, pois propositalmente busquei a multi-referencialidade como um caminho que me possibilitou a construção de determinados conceitos para poder interagir, olhar, ver e interpretar os fiapos, cacos e alinhavos presentes na tapeçaria e nos vitrais da história da modernidade e na modernidade brasileira. Diferentemente de uma “sopa epistemológica”, aqui eu me apropriei dos conceitos dos autores e os amalgamei ao meu campo de estudo. Eu me permito releituras e recontextualizações, pois para ser coerente precisava desterritorializar-me, aventurar-me no desejo da insegurança.

Foi este desejo, ligado a uma vontade política de saber, que me conduziu no estudo, no qual nem sempre aparece um claro recorte do “objeto” ou da disciplina orientadora das análises. Até mesmo porque, ao tratar da corporeidade e dos saberes corporificados, a idéia de “recorte”, “objeto” e “disciplina” me parece bastante descontextualizada. O máximo que minha incapacidade estripadora me permitiu foi apresentar alguns limites territoriais fluidos de uma possibilidade de produção de conhecimento científico que nos ajude na busca de caminhos para romper com os centrismos, que são excludentes: etnocentrismo, egocentrismo, gnosiocentrismo... conclamo a busca de caminhos para as pluralidades includentes e libertárias.

1.2- Memórias da escola

Gosto de trabalhar meus textos a partir das minhas vivências. Sinto-me corporificada. Assim, catei, entre as minhas memórias, alguns acontecimentos que me foram me ajudando a estranhar o já visto. Começo contando a história de uma professora, entrevistada em 1993, que me disse fazer parte do seu trabalho não só o ensinar conteúdos de matemática, mas também contribuir para que as futuras professoras tenham uma imagem decente. Ordenava-lhes que se sentassem direito, pois algumas ficavam com as pernas abertas e até cruzadas com as coxas à mostra. Mandava também que fechassem a blusa, uma vez que tinham a mania de vir de camiseta, sem sutiã, por baixo do uniforme e ficar com os botões abertos, porque estavam com calor. Tomando atitudes semelhantes à que vários de nós já tomamos, ela buscava ordem para sua sala de aula e se aborrecia muito com a falta de modos das alunas, com a falta de uma imagem que dignificasse a profissão, e, assim, procurava, no seu trabalho cotidiano, “tirar o diabo” dos corpos de suas alunas.

Ela, ao contrário do que muitas vezes acreditamos que aconteça na escola, se enlaçava com seu fazer docente para além do que a razão objetificante propõe. Buscando interferir na aparência corporal de suas alunas, essa professora se sabe um sujeito formador de cultura, mas da cultura dominante, pois, preocupada com a imagem

de respeitabilidade dos professores na sociedade, ela tomava como referência os padrões de comportamento considerados dignos em nossa sociedade.

Uma outra história que aconteceu neste espaço escolar também me veio à mente. A situação se desenrola em torno das imagens comemorativas do Dia Internacional da Mulher afixadas em um cartaz e que foram analisadas por uma outra professora:

“Olha, será que estas mulheres têm a cara de todas as mulheres que convivem aqui na escola? Não”. Realmente não tinham. Não estavam ali representadas as funcionárias de apoio, as alunas, nem as professoras em sua globalidade. O que víamos eram algumas “modelos”, estereótipos de mulher que saem nas revistas de modas. Eram algumas das fantasias de mulheres que são vendidas pela mídia. Efetivamente, a realidade da maioria das mulheres que trabalham e estudam no “Júlia” é diferente daquelas “modelos” das fotos. Elas eram todas brancas, jovens, altas, vestidas com roupas de “griffe” e magras. (Dominick, 1993: 178)

É muito comum vermos nas paredes das escolas, esses cartazes com imagens de corpo recortadas de revistas sem nos questionarmos como estas serão ou não incorporadas às subjetividades em formação das estudantes. Em geral, objetivando a construção de painéis agradáveis ao olhar, não percebemos que contribuímos com as máquinas de subjetivação capitalísticas; ou será mesmo este o objetivo?.

Vivi tais fatos sendo professora-pesquisadora de uma escola de segundo grau na qual se dava a formação de professores⁸, em 1992, e gosto de revisitar essas memórias não apenas para convidar o leitor e a leitora a puxar pelo fio de algumas vivências profissionais nas quais o corpo esteve em foco como também agulhar o determinismo histórico. Somos professores e professoras produzidos nos teares de saberes, poderes e resistências. Sujeitos transitórios, enlaçados por desejos e razões para mudar, por vontades e racionalizações sobre nossas limitações individuais e sociais que nos fazem ficar ou ir para onde não desejávamos. Estamos caleidoscopicamente

⁸ Vou usar as denominações “escola de formação de professores” e “segundo grau” por serem estas as usadas na época, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96) tenha alterado tanto a denominação deste grau de ensino, como o *locus* da formação de docentes para o ensino fundamental.

mutantes, fluidos em nossas subjetividades transitórias, aflitos pela perda das certezas, mas desejosos de estarmos assim.

Compartilhamos, com alguns, as memórias das possibilidades de transformações, com outros, as memórias das repetições que contestamos e, muitas vezes, no silêncio de nossas práticas corporais, vivenciamos as aflições das dúvidas: como tudo começou? Como me transformei no que sou? Como nossa sociedade se produziu dessa forma? Como mudar?

Há sempre a tentação de se buscar a “origem”, mas, como nos alertam Foucault (1990), Benjamin (1985) e também Bourdieu (1996), há um sério equívoco em acreditar na possibilidade de se detectar linearmente o momento ou o ponto onde dizemos que ali está o começo. Vivemos em interações ecológicas. Nestas não só o organizado conduz a vida. Estão também fortemente presentes os acasos, as fraturas, os cacos e alguns fios que tanto nos possibilitam as fugas como podem nos recapturar. Nossas produções interagem, provocando nossas percepções do mundo, nossas práticas corporais, levando-nos constantemente a ter de fazer opções, nas condições sócio-históricas nas quais somos produzidos e nos produzimos sujeitos. Todavia, nossas opções também vão gerando, degenerando e regenerando nossa sociedade.

Os conhecimentos tramados pela corporeidade não têm um primeiro, um início necessário. Não começa, nem mesmo com o nascimento do sujeito, pois se dá no enlace de gerações, das várias culturas que coabitam o mundo. Dá-se na trama das raízes que se afundam ou afluem da terra e na quebra de vidros que, como cacos, podem ser recombinados com outros tantos em vitrais. Imagens guardadas na memória do esquecimento que, apesar de já não simbolizarem a mesma coisa, ainda se fazem presentes.

Muitas vezes procurei pelas razões que me conduziram para este estudo. Parece-me importante saber meus motivos. Contudo, é certo que nem sempre somos capazes de primeiro pensar o que faremos e apenas depois de uma construção consciente iniciarmos um caminho. Assim, caminhei e entrei em um labirinto, e no meu caminhar produzi algumas conexões, oposições e interações entre “corporeidade,

saberes, imagens-memórias e formação docente”. Transitoriamente produzi conhecimentos e me produzi uma subjetividade corporificadamente mais fluida e capaz de lidar com as bricolagens de nossa cultura. Nesta busca por compreender o mundo no qual estamos inseridos, também me conheci melhor e continuo a conhecer-me no mundo e o mundo em mim.

Revelo-me, no que já sei de mim, aos leitores para ir possibilitando uma compreensão do texto em suas linhas, entrelinhas, infralinhas e supralinhas. Procuo compreender-me na complexidade do espaço universitário de formação docente sem cair na tentação de antagonismos perpétuos ou em composições de relações eternamente pacíficas, em que aceitar o outro como legítimo outro não é acreditar que tudo está certo, mas que as “opiniões” devem fazer parte do debate, opinião na concepção platônica⁹, que não significa um **não-saber**, uma forma pejorativa de se referir a uma formulação que não está no campo da filosofia ou da ciência.

-Admitimos a existência da opinião?

-Como não?

-E coincide ela com o saber, ou trata-se de uma faculdade diferente? [...]

-Indubitavelmente o saber é uma faculdade, e a mais poderosa de todas elas.

-E a opinião é também uma faculdade?

-Certamente; pois a opinião não é senão aquilo graças ao qual podemos opinar. [...]

-E a opinião, dizemos nós, é a faculdade de opinar?

-Sim.

-E sabemos o que opinamos? Em outras palavras, é o âmbito da opinião o mesmo que o do saber?

-Nunca – respondeu. – [...]

-Talvez aches – disse eu – que a opinião não é algo mais obscuro que o conhecimento, porém mais luminoso que a ignorância?

-E em grande medida – respondeu.

-Logo, está situada entre ambos [...] [Platão, (19--): 125-7]

A opinião é um dos saberes que fazem parte do mundo vivido e compartilhado de todos nós. Ela é, portanto, fundamental, pois nela estão contidas as memórias do que

⁹ Apesar de questionar muito da concepção platônica de mundo, como ficará claro no decorrer deste texto, nesta questão há uma certa aproximação entre esta e o meu trabalho.

já foi esquecido, de tão profundamente impresso em nossa corporeidade. Nela estão os fios e os cacos do que nos constituíram e nos constituem como brasileiros, como professores (ou futuros professores) brasileiros, que atuamos (ou atuaremos) em escolas brasileiras, junto a tantos brasileiros e brasileiras.

Não procuro aqui tecer nenhuma história de rebeldia ou de bravuras. Faço-me um exercício de deslocamento de minha corporeidade no múltiplo cultural e na transitoriedade das subjetividades desterritorializadas, algumas vezes, ultra-territorializadas em outros momentos, e passageiras da rizomaticidade produtora da vida. Desejo possibilitar aos leitores e leitoras a visualização da teimosia como uma arte do cotidiano na busca de romper com os determinismos e de fazer viva a corporeidade, pois na produção de outras imagens-memórias de conhecimento é indispensável nos apropriarmos daqueles saberes tramados também por músculos, veias e artérias. Fluindo pela pele e deslizando suavemente de volta para nossas vísceras, conhecimentos que circulam pelo corpo e não apenas da cabeça: memórias de saberes daqui e de lá, de muitos espaços-tempos, da unidade e da multiplicidade da qual somos formados.

E porque é importante um trabalho sobre a descorporificação dos saberes e as imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente?

Creio que há entre nós um enorme incômodo no que se refere, em geral, a enredar-se ou não nos diversos questionamentos de nossos estudantes, especialmente sobre a incompletude dos cursos de formação docente e as desconexões dos saberes tratados em aula com o mundo por eles vividos. Muitos de nós, professores, partilhamos com os estudantes, deste e de outros incômodos. Contudo, nem sempre conseguimos identificar que aí estão presentes pistas, que tanto podem nos levar continuamente à busca de um novo porto seguro, onde possamos ancorar nosso barco, de uma forma “certa”, como podem nos ajudar a compreender que se faz necessário a transmutação de algumas de nossas imagens-memórias. Revisitar algumas com estranhamento pode ser um caminho.

Quando buscamos a corporificação dos saberes, podemos iniciar rupturas com os processos que constituíram nossas imagens de saber da cabeça e de procura

individualizada por poderes. É indispensável que nos tornemos potencialmente capazes de compreender que o espaço de ensino-aprendizagem é gerado pela interação dos conhecimentos dos estudantes e dos professores, e que, portanto, *toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós”* (Elias, 1994a: 39).

1.3- Saberes de liqüidificador e de corporeidade

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (Bourdieu, 1996: 189-90)

Minha vivência encarnada foi se constituindo em problema de estudo e eu não posso furtar-me de resgatar alguns cacos de vida que vão também compor o painel vidrado da formação docente no Brasil. Fui sendo educada para compreender o conhecimento como algo que deveria ser arrumado na cabeça, mas teimosamente fui procurando por aqueles e aquelas que, inconformados com a imagem hegemônica de conhecimento impressa em nosso corpo-memória, buscam saberes de corporeidade.

Nasci em um Rio de Janeiro que já não existe. Romântico e também em seus últimos dias de capital do Brasil, em abril de 1960. Fui criada na Lapa, bairro da malandragem e da prostituição cariocas, mas também de imigrantes portugueses, espanhóis, italianos de “boa família”... e de muitas outras pessoas que freqüentavam seus botecos, quitandas, carvoarias, a Leiteria Bol, a Casa do Estudante Universitário, o Quartel da Polícia Militar, a Sala Cecília Meireles, a Escola de Música... entre outras mil encantadoras facetas desse espaço-memória da cidade que algumas obras de urbanizações descaracterizaram. Aprendi corporalmente, como estudante da Escola

Municipal Deodoro da Fonseca e do Colégio Estadual Souza Aguiar, a viver e a sobreviver no clima dos anos de ditadura e das contestações que presenciava na Cinelândia.

Filha de um operário metalúrgico e de uma dona de casa pouco tradicional – mas que desejava uma filha criada dentro dos moldes de uma família decente – me foi ensinado: que o silêncio e a espera seriam caminhos para viver melhor; e que moça de família fala baixo, senta-se com as pernas fechadas e não dá muita opinião. No entanto, o espaço no qual vivia era pleno de barulhos. Um gritava na rua “abre”, para a mãe do sobrado lhe abrir a porta. A vizinha portuguesa do apartamento ao lado chamava as filhas “ó filhas da puta, venham cá”. Sabíamos quando o “Sr. António das bicicletas” saía de casa, pois era alto o som da puxada e da escarrada que ele largava no telhado vizinho. O “amigo” bêbado da outra chegava botando para quebrar, e quebrava pratos, xingava... enquanto os gatos transavam no telhado e os travestis corriam e entravam no nosso prédio para se esconderem da polícia. Todos viam, ninguém falava. As lições de casa e da escola iam sendo aprendidas em meio ao fervilhar do mundo.

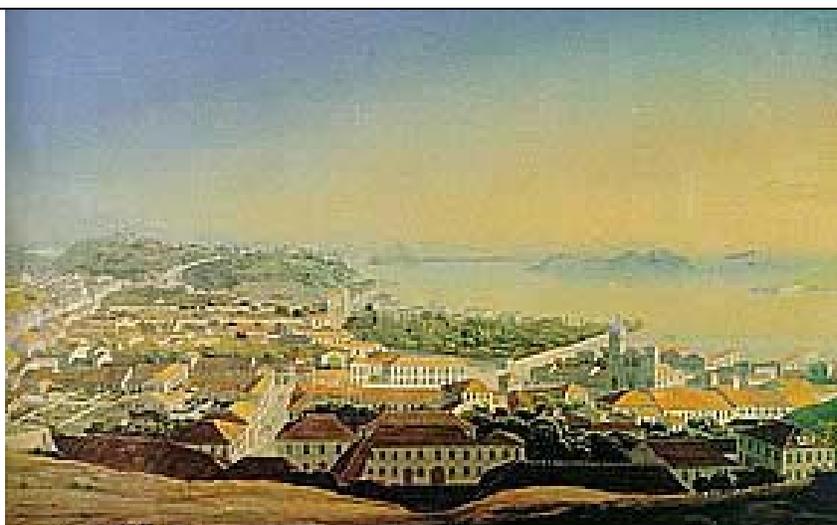
Havia naquele bairro, como nos dizia Cazuzu, “segredos de liquidificador” por toda parte, e criança não podia ouvir conversa de adulto, mas ouvia porque ninguém sabia falar baixo. Ninguém falava abertamente de política; aliás, esta era uma palavra não pronunciada, porque a “mocinha” do apartamento da ponta namorava “um cara” da Marinha e todos sabiam que ele era do Serviço de Informação, e política era coisa de comunista. Contudo, sempre havia uma crítica aqui e outra ali ao governo, aos preços dos alimentos. Quando Ernesto Geisel assumiu o governo, a piada era a de que procuravam um presidente “honesto”, mas só encontraram o “Ernesto”. Na escola não falávamos deste mundo mágico de minha infância. Tínhamos que aprender as coisas certas e não ficar contando coisas sobre aquele monte de gente sem higiene e incivilizada que morava naquele bairro que, visto de dentro do vagão de um trem, era identificado pela marginalidade, pela prostituição e pela boemia.

Da garotada que morava e vivia por ali poucos tiveram acesso ao curso superior. Aliás, alguns foram presos, outros mortos pela ligação com o tráfico e outros

delitos. Percebia-me igual e diferente: igual em desejos de saber das “fofocas”, das “coisas” que aconteciam aqui e ali e em brincar pelos corredores do velho edifício cheio de histórias. Mas diferente, pois havia em meus pais uma idéia fixa sobre a importância da escola para poder ser “alguma coisa” na vida. Certamente esta idéia me ajudou a estar em processo de busca por conhecimentos; no entanto produziu, também, uma sensação de que o saber escolar estava fora de mim, e que eu precisava pegá-lo e colocá-lo para dentro da cabeça. Entrando na “fase do vestibular”, apesar do adestramento de meus pais que me faziam repetir que seria pediatra e de ter sido aprovada também para a Faculdade de Enfermagem, fui fazer o curso de Educação Física, na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Meu pai, certo dia, me perguntou se eu queria desenvolver músculos no cérebro...

Creio que esta fala do meu pai expressou um pouco do que acontecia na escola e nos outros espaços considerados de saber em nossa sociedade. As coisas do corpo são inferiores às do cérebro. Esta é uma imagem-memória de conhecimento que a maioria de nós temos. Ressignificada por René Descartes (1596 - 1650), ainda no nascimento da filosofia e das ciências modernas, a dicotomia corpo e mente vai sendo retecida em nossa cultura por diversos tapeceiros e bordadeiras. Najmanovich (2001) nos conta que

René Descartes pode ser considerado o pai de uma trilogia fundamental: a fundamentação metódico-maquínica, a distinção radical corpo-mente e a geometria analítica. Esta última é a contribuição cartesiana à geometrização do espaço e ao estabelecimento de uma civilização regida pelo quantitativo, já que estabelece um sistema de transcrição entre a geometria e a aritmética. Devemos a Descartes a idéia de fundamentar o conhecimento em um método, ou seja, em um procedimento sistemático à “imagem” das matemáticas. Esses processos regulares, regrados, fixos, sistemáticos e previsíveis são os ingredientes fundamentais do maquinismo (que estava na moda na França da época). (p. 19)



Esta pintura de 1837 (Schmidt) feita do alto do Convento de Santa Teresa, mostra o bairro da Lapa com a igreja de N. Sra. do Carmo da Lapa e o Passeio Público que era vizinho da Baía de Guanabara, então. À esquerda pode ser vista a antiga Rua dos Barbonos, atual Rua Evaristo da Veiga, indo na direção do Morro do Castelo.



Esta foto de 1997 foi tirada do mesmo ponto de vista. O Passeio Público ocupa a mesma área da pintura de 1837 mas está agora bastante distante da Baía da Guanabara que aparece somente num pequeno trecho, à direita. A igreja de N. Sra. do Carmo da Lapa ainda se encontra no mesmo lugar, porém não é mais visível deste ponto de vista.

Textos e imagens captados na Internet¹⁰

¹⁰ www.acphoto.hpg.ig.com.br/Rioantigo/cen16.htm

1.4- Cruzamentos, curvas e fraturas

Eis que, a cada passo, percebo-me em desacordo com a imagem-memória de conhecimento que teima em ajustar o mundo aos seus princípios, organizando as coisas conforme a lógica do dever ser. Desencaixada, ainda no curso de Educação Física entrei em muitas discussões com professores e colegas e algumas vezes perguntava-me se não havia uma certa razão nas afirmações do meu pai que dizia: “Não adianta, ela faz o que quer e não o que deve”. No meu vigésimo segundo aniversário, alguns colegas me deram um cartão que dizia: "Parabéns para você, Rejany, que está se escolando na arte de dar murros em ponta de facas". Discordava da lógica de alguns professores e professoras que nos queriam formar atletas, nos cobravam o uso do uniforme e agiam de forma que eu julgava autoritária. Dificilmente deixava passar sem demonstrar o meu desacordo. Certamente, comungava da opinião de outros estudantes e professores que questionavam o pensar/fazer dominante naquele curso.

Lembro-me de que certa vez os professores da disciplina Natação deram uma prova de múltipla escolha na qual para cada duas respostas marcadas erradas anulava-se uma corretamente respondida. A questão é que eles só nos avisaram do critério após a correção da prova. Estávamos já no penúltimo período do curso e minha turma organizava um torneio no qual participariam os demais estudantes da Universidade. Daí, eu tinha de falar: “tudo bem, gente, vamos elaborar as regras do torneio dizendo que o vencedor será o que chegar por último, mas só vamos avisar depois das provas terminadas”. Um dos professores me olhando seriamente disse: “Rejany, você fala cada coisa...”

No entanto, esses professores eram bastante críticos com relação à inflexão militarizada que alguns cursos de Educação Física, inclusive o nosso, tinham. Eram abertamente apoiadores da anistia aos exilados políticos e dos movimentos dos trabalhadores e dos estudantes que refloresciam no início dos anos 80.

Lembro-me de um professor de voleibol que, certa vez, me perguntou porque eu, que tinha jeito, ficava brigando por aqueles que não tinham “jeito para a coisa”... Achavam-me muito questionadora para o curso, mas outros estudantes e professores

também o eram. Havia entre esses um forte desejo de mudança. Terminando a primeira graduação, iniciei o curso de Pedagogia, junto com várias colegas, e incomodávamos um pouco com a nossa agitação. Achávamos que, em certas disciplinas, havia um excesso de “blá-blá-blá”, pois estávamos acostumados com a coisa do “aprender a fazer fazendo”. Criticávamos uma certa Faculdade de Educação Física que tinha curso de natação teórico e nos perguntávamos: onde está a “prática”? Criticávamos também o curso de complementação pedagógica da UERJ.

Éramos os estilhaços, fiaparia de dois cursos de formação docente que aparentemente se antagonizavam, pois em um dominava a lógica da ação sem questionamentos e, no outro, a lógica das leituras abstracionistas, sem conexão com ações. Questionávamos nossa formação e desejávamos algo mais crítico, mais articulado a uma vivência. Contudo, os dois cursos estavam imersos em imagens-memórias de saberes descorporificados. Em um dominavam as teorizações que pouco se articulavam com as práticas corporais dos docentes ou as presentes nas escolas onde trabalhávamos, e no outro repetíamos movimentos e caminhos metodológicos que nos eram ensinados, e cobrados nas avaliações sem possibilidade de recriação.

Quase que concomitante à entrada no curso de Pedagogia, em 1985, muitos dos estudantes da minha turma ingressamos na Rede Estadual de Ensino e alguns nos juntamos aos muitos professores que atuavam no Sindicato dos Professores, hoje SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação. Era o auge do movimento sindical no Brasil, após a ditadura militar. Muitos nos tornamos dirigentes.

Por oito anos, trabalhei no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) – cinco na formação de professores –, em São Gonçalo. Lembro-me de que, lecionando no curso Normal (formação de professores), no IECN, mais uma vez senti-me desencaixada, pois além do barulho que minhas aulas produziam, esgarcei a sensibilidade visual reinante ao produzir, com as alunas, um mural no qual não podia usar tesoura. Foram recortadas imagens de corpo, em diferentes posições (em pé, sentado, deitado, ajoelhado etc.). Essas tinham de ser rasgadas com as mãos e depois os grupos as fixariam em um único painel, a partir de uma auto-organização. O espaço

disponível foi ocupado por imagens recortadas pelas quatro turmas do terceiro ano e o resultado final foi um belo mosaico. Terminada a colagem os grupos deveriam olhar o painel e escrever “idéias” sobre o corpo, que seriam fixadas ao painel e discutidas nas aulas seguintes. Eu achei o resultado lindíssimo. Destoava, porém, daquela coisa organizada, que era a maioria dos murais da escola. Ouvi comentários que achei serem bobocas na época: “Que maluquice é aquela, Rejany?”; “Por que você não pediu tesoura à coordenação? Tem um monte de tesoura na escola!”; “Por que você os deixou colar tudo junto? Poderia ter selecionado os melhores!”.

No entanto, eu queria que trabalhassem sem tesoura, pois nem sempre as escolas têm tesouras; queria fazer um mural de todos. Isso mesmo: de todos, e não da professora, e para ser de todos não poderia haver seleção ou ordenação produzida por mim. Tinha de ser do jeito que estava, sem a “arrumação” que nossos olhos estavam acostumados a ver, com figuras de ponta-cabeça, sobrepostas e, para alguns, sem lógica. Contudo, as alunas demonstraram bastante interesse nas discussões sobre os usos do corpo na nossa sociedade. Tempos depois de ter saído da escola, encontrei alguns colegas que comentaram o tal painel e me perguntaram se eu ainda o faria “hoje”. Eu respondi que sim, e que o fato de ele estar em suas memórias já era mais do que motivo suficiente para eu repeti-lo.

Mas tinha certa insatisfação, pois achava que não sabia de algo.

Em 1988 consegui a tão sonhada segunda matrícula e, em meio a duas escolas distantes, movimento sindical, uma lotação no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, para onde havia sido levado o material do extinto DOPS/RJ¹¹, casamento desfeito e novo casamento, escrevi minha dissertação de mestrado. Foi um primeiro momento no qual organizei um pouco, e por escrito, uma crítica às nossas imagens-memórias de saber hegemônico, no qual os saberes vividos começaram a ser compartilhados e se integraram na produção de um saber de corporeidade. Assim, escrevi no meu trabalho:

¹¹ Departamento Autônomo de Ordem Política e Social do Rio de Janeiro, que funcionou de 1934-1975.

Posso dizer que o caminho da construção do meu objeto de estudo se iniciou ainda na Faculdade de Educação Física, onde a insatisfação com a forma como se davam as relações cotidianas me levaram a questionar aquele espaço e muitas daquelas pessoas que estavam me "preparando" para ser professora. Era uma insatisfação dispersa, uma certa sensação de que não acreditavam na minha capacidade, nem na da maioria dos colegas, de criar, de aprender, de "ser humano". Parecia-me que não acreditavam no fato de que todos nós pensávamos e éramos capazes de agir, de andar com nossas próprias pernas. Existia um modelo a ser seguido, "um alguém perfeito", que devíamos copiar. Quem não era como aquele "alguém" era o "outro alguém" e, logo, estava errado. Era preciso esforçar-se muito para ser o "alguém perfeito" e conquistar a confiança dos que não acreditavam que você pudesse chegar lá. Era preciso tornar-se o modelo para provar que se sabia! Ao terminar a graduação achei que ainda não sabia. Fui procurar o curso de Pedagogia para ver se conseguia fazer parte dos que "sabiam" a resposta para o caos que eu via no mundo e também na escola em que estava trabalhando. Isto foi em 1985.

A escola não era um espaço muito diferente, na sua essência, da Universidade. Aos poucos fui percebendo que ali também havia, entre o grupo de profissionais e entre os alunos, os que sabiam e os que não sabiam. "Eu tinha que fazer parte dos que sabiam"! Mas sabiam o quê? Sabiam as respostas, sabiam das fofocas internas, sabiam mandar, sabiam que você não sabia, sabiam os conteúdos e os métodos de ensino, sabiam fazer política, sabiam sobre o sindicato, sobre o governo... (Dominick, 1993: 09)

Creio que a fratura que gerou uma busca quantitativa por saberes se metamorfoseou em uma busca por compreender alguns cruzamentos dos conhecimentos do mundo, das múltiplas possibilidades de viver de corpo vivido saberes com sabores.

A minha ida, em 1994, para a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), foi um novo desafio, pois, buscando alguns dos cruzamentos do mundo, pensei primeiro: verei no espaço universitário o outro lado da moeda. Deste espaço partem propostas e crítica, algumas pertinentes, outras injustas. Mas percebi que não são só dois os lados da moeda. Tudo depende de como esta vai ser observada, de como você irá usá-la, de onde foi extraído o metal do qual ela foi cunhada, se a extração foi feita com trabalho escravo ou não, se havia crianças trabalhando na mina... *Ver é entrar em um universo de seres que se mostram. E eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim* (Merleau-Ponty, 1999: 105).

Entretanto, por ser eu objeto-sujeito de conhecimento, tenho de afirmar que se mostram também escondidos dentro de mim. *Em outros termos*, afirma Merleau-Ponty (idem, ibidem), *olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele*, mas é também estar habitado por ele, viver, nas entranhas, questionamentos, aflições e prazeres de conhecer, pois à medida que meu olhar percorre as coisas, interajo e me modifico. Percebo diferentes conexões e o que era central para minha visão atual sofre fraturas. Resisto, tento fixar o olhar, mas já não sou a mesma, nem meu olhar, nem o que eu olhava. São inúmeros os fios que partem e chegam, sobrepõem-se, interpõem-se e justapõem-se em uma moeda.

Contudo, a moeda permaneceu moeda, embora não mais represente a possibilidade de compra de uma bala, ela se metamorfoseia em sua singularidade, assumindo a multiplicidade da cultura na qual se forja dia a dia.

1.5- Cara-coroa, em cima-embaixo, dos lados, através... a imersão do conhecer

No mestrado e no movimento sindical aprendi que toda fala traz em si concepções de mundo, de homem, de sociedade e de escola. As propostas não são em si; torna-se indispensável identificar nos discursos o seu conteúdo político. Mas os discursos têm vários falantes, sujeitos corpóreos que o produzem e/ou reproduzem. Assim, aprendi também a olhar para o outro buscando em sua fala o lugar de onde estava falando, de qual partido, de qual corrente filosófico-científica, de qual grupo interno... Eis que me assustei quando um amigo me apresentou a uma outra professora da Universidade Federal do Espírito Santo como militante sindical, filiada ao PT-radical (eu era da Democracia Socialista, uma corrente de origem trotskista), que fez mestrado em Educação na UFF: *uma xiita da esquerda do PT*. A partir daí tudo que eu falava era coisa de radical. Devidamente rotulada e enquadrada, odiei profundamente a ciência da classificação e da ordem. Não me sentia – como ainda não me sinto – ser aquilo a que fui reduzida. Detestei a situação.

Percebia haver na Universidade, assim como em diversos outros espaços-tempo da nossa cultura, uma certa tendência à classificação: escaninhos, disciplinas, departamentos, sala do professor A separada da sala do professor B... Fulano que é do grupo tal, beltrano que trabalha com...

Entalada, ainda não sei se nossa cultura um dia conseguirá abrir mão de tudo isso. Cheguei mesmo a desejar ser, por um dia, somente a Rejany, sem rótulos ou qualificações. Percebendo que não seria possível ser simplesmente a Rejany, identifiquei que todos temos pertencas e aprendemos a procurar no outro essas marcas. Contudo, o que me aborrece é que as pessoas, ao fazerem as identificações de pertença, acabam usando-as para estabelecer uma ordenação, um mais isso ou menos aquilo. Tais marcas da corporeidade, como o sexo, a idade, a cor da pele, a beleza e a opção política e religiosa, são apropriadas pela razão dominante para organizar os sujeitos no catálogo dos melhores e dos piores, dos bons e dos maus, para que possamos saber qual a disposição espaço-temporal e emocional daquele sujeito em relação ao poder dominante. Olhamos o corpo, o jeito, ouvimos sua fala e procuramos saber de onde ele vem, com quem esteve e o colocamos em um lugar que é por demais fixo para uma subjetividade. Creio que seja a idéia de classificação aristotélica, tão presente nas nossas ciências, que acabou nos formando professores com uma certa necessidade de encaixar as pessoas e, com isso, as reduzimos, e a nós mesmos, ao preconcebido, a subjetividades fixas no mundo.

No entanto, como subjetividade transitória, volta e meia me reencontro com o inconcretizável desejo de ser só a Rejany. Contraditoriamente repudio a classificação de mim mesma e busco referências para compreender-me no mundo, pois como sujeito encarnado só existo na relação com o mundo e com os outros sujeitos encarnados. Imediatamente reaparecem ao fundo, por dentro, ao lado ou à frente, como parte de um cenário que constitui a minha corporeidade, minhas opções políticas, meus desejos, os autores e autoras com os quais dialogo, a cor branca da minha pele, as pessoas com as quais troco informações, minha opção sexual... Então, percebo que é assim, encarnada,

que sou aceita por uns e repudiada por outros, arrasada ou valorizada por alguns, enfim, foi assim que a razão moderna nos ensinou a ver o outro.

Contudo, perdi minha habilidade de identificar as pessoas e colocá-las nos escaninhos; não conseguia mais apontar esta ou este é de “esquerda” ou de “direita”. As coisas começaram a ganhar contornos relativos. Parecia que diante de mim o mundo se havia embaralhado e via aquele professor militante sindical defendendo caminhos pouco democráticos para manter a greve na Universidade. Via aquele professor, considerado por alguns como “reacionário”, sendo indicado para paraninfo da turma e defendendo a interiorização dos cursos de graduação. Meus referenciais ganharam movimento e o mundo organizado desapareceu. “Reaprender” foi meu primeiro impulso, porém algo mais me impulsionou: a vontade de inserir-me no grupo, de fazer parte daquela Universidade. Partindo das conexões já existentes e dos compartilhamentos desejados, escolhidos e também casuais, identifiquei, nas polifonias e nos polimorfismos, as possibilidades de existência dos saberes no mundo e sobre o mundo. O deslocamento produzido pela inconformidade não teria gerado uma possibilidade de integração, se não houvesse um movimento meu e dos demais de aceitação das diferenças. Fiz novamente a pergunta que me acompanhou por muito tempo: onde é que eu me encaixo?. Buscando uma outra racionalidade a reestruturo: por onde me movo e me desvio?

A pergunta produzida pela razão maquínica me fez inquieta; mas, se eu achasse uma resposta estaria territorializada. No entanto, creio que minhas astúcias e a parceria com tantos astuciosos me fizeram caminhante, pintada e pintora do mundo vivido e compartilhado. Hoje, percebo no sentimento de desencaixe uma positividade, pois é desterritorialidade, e, como interpreto em Deleuze e Guattari (1995), a desterritorialização é efetivamente o que permite conhecer, é o perceber-se enredado no mundo para *fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata* (p. 20).

A metáfora moderna do mundo, que o identifica como um grande relógio, nos limita os horizontes de busca. Prefiro pensar o mundo como mundos, mil platôs¹², telas que se encontram, desencontram, interpõem, sobrepõem... com pincéis cobertos de tintas coloridas que, assim como Van Gogh, não limita as formas, propõem contornos com pinceladas que explodem o plano da tela. Os sujeitos deste mundo, ao se deslocarem enredados, pintam, se pintam e são pintados, mas escorrem também para fora da tela, respingam. A subjetivação são os *modos através dos quais os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discurso*, mas, se o sujeito não é determinado pelas estruturas, também não é uma subjetividade heróica que muda a história por si; é um *sujeito que se constitui no interior mesmo desta [estrutura] e que, a cada instante, é fundado e refundado por ela* (Rago,1995: 76-7).

Em junho de 1996, mudei-me para Niterói-RJ e, em agosto de 1996, ingressei no grupo de pesquisa Construção do Conhecimento em Redes, coordenado pela professora Nilda Alves. Mais uma vez me perguntei: onde é que eu me encaixo? Percebi que chegar ao novo espaço, compreendê-lo e compreender-se nele é uma tarefa que demanda uma imersão, que necessita de uma atividade de corporeidade encarnada tramada por sentidos, sabidos e imaginados. Entrelaçam-se os fazeres, os pensares e os desejos para, desterritorializadamente, embrenhar-se na nova trama, agora tecida por corporeidades diferentes, pessoas que fazem parte de uma cidade que está no centro do poder, poder dos saberes. Descobri-me no complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes espécies se alternavam, se sobrepunham e se combinavam. E eu na busca de entender-me e entender esta outra trama de relações. Surgiu-me a pergunta: como me enredar sem perder-me de mim mesma?

¹² *Um platô está sempre no meio, sem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ele mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior.[...] Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastas subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma.* (Deleuze e Guattari, 1995: 33)

Deixei de trabalhar com Educação Psicomotora na Infância, que eu corrompia chamando de “o corpo na escola”¹³, e com Prática de Ensino do curso de Pedagogia. Nesta tomávamos os jogos, a literatura e o teatro como fios condutores de nossas práticas docentes. Na UFF tornei-me professora de Currículos e Programas, para o curso de Física, e de Didática, para as várias licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Percebi, então, que um dos grandes desafios que eu tinha era compreender a relação existente entre os muitos saberes, o corpo e a formação de professores.

Meus sentidos focavam as práticas corporais docentes, nossas artes de fazer e nossas dificuldades em articular nossas críticas, nossas produções escritas, os textos lidos e debatidos com nossas formas de fazer. Observando um certo desdém sobre determinadas falas que traziam as questões do cotidiano e da corporeidade para o debate desejo ter, mais do que argumentos, imagens-memórias que interajam de maneira diferenciada com o não sabido para que minha vontade de saber ser articulasse com um compromisso de deslocar saberes e poderes, uma vez que

o conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como uma germe do conhecimento. De fato, diz Nietzsche, o conhecimento tem relação com os instintos, mas não pode estar presente neles, nem mesmo por ser um instinto entre outros; o conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento. (Foucault, 1996b: 16)

O conhecimento não é algo unificável, como desejava Descartes. Também não é neutro como nos propunham os positivistas. Conhecer é viver e compartilhar memórias coletivas e dos sujeitos, que vão ficando com cores outras e deixando, nos outros, diferentes cores. Estas já são próprias, mas também lhes foram pintadas pelo fluxo no mundo e pelos entre-toques das cores. Somos sujeitos em transitoriedade.

¹³ Hoje, em face da violência no Rio de Janeiro, eu não denominaria assim, pois o corpo ficou ainda mais próximo da imagem-memória de uma pessoa morta.

Subjetividade desencaixada, movente, que não começa nem conclui, se encontra no meio.

*É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. **Entre** as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze e Guattari, 1995: 37)*

Mas como ser fluxo em um espaço marcado pela territorialidade como é o espaço universitário da formação docente no Brasil? Um espaço que se produziu na trama e no conflito da força da Igreja Católica com os ideais positivistas, dos agropecuaristas com a nascente industrialização brasileira, do desejo de ser próprio e de ser o outro?

Muitos de nós, professores que estamos trabalhando para formar professores, já produzimos críticas à razão maquinica. Contudo, essas críticas não significaram um não retorno ao lugar da tradição, das técnicas corporais já questionadas por nós. É muito comum buscarmos “segurança” no lugar estabelecido, quando somos questionados em nossos saberes. Muitas vezes diante de nossas inseguranças e para nos legitimarmos como sabedores, buscamos em nossa memória corporal as imagens da certeza. No entanto, esse conforto é para alguns por demais incômodo e desprazeroso. Nietzsche (1998) nos lembra que há pessoas que preferem morrer a trabalhar em qualquer coisa sem prazer.

*São pessoas exigentes, difíceis de satisfazer, que não se contentam com um ganho considerável, se o trabalho não constitui, ele próprio, o ganho dos ganhos. [...] Temem menos o aborrecimento que o trabalho sem prazer. Precisam mesmo de muito aborrecimento para serem bem sucedidos no **seu** trabalho. Para o pensador, bem como para todos os espíritos sensíveis, o aborrecimento é aquela desagradável <<calmaria>> da alma que precede a viagem venturosa e os ventos joviais. É preciso que eles os suportem e **aguardem** o seu efeito. É exactamente isso que as naturezas medíocres não conseguem atingir por si! Afastar de si os aborrecimentos, a qualquer preço, é coisa tão comum como trabalhar sem prazer. (p. 54-5)*

Muitos professores, em seus trabalhos docentes, vêm procurando mais do que ganhar o pão e, escarafunchando prazer, muitas vezes, tomam os aborrecimentos como

provocadores do desejo de caçar novos caminhos: amamentar por horas, sair por aí trançando roteiros com a garotada e vivendo o conhecimento. No entanto, para a lógica classificatória, o docente que corporifica o saber, espécime nem tão vulgar nem em extinção, é visto como disfuncional e deve ficar sob observação, pois, caçando saberes, se aventura no amor ao ato de reconhecer-se e reconhecer o outro como transitoriedade; e, ao se ver movente, certamente contribui para que outros também assim se vejam. Imagine, milhões de seres moventes sabendo-se moventes e querendo-se desta maneira! O poder capitalístico explodiria? Implodiria? Ou se reorganizaria? Só fazendo saberemos e este trabalho pretende instigar nos leitores e leitoras o desejo por movimentos sensoriais e interativos.

2. Almanaque: produção da modernidade e imagens-memórias hegemônicas

Em 2 de janeiro de 1492, poucos meses antes de Colombo iniciar a sua viagem, cai Granada e com ela terminam oito séculos de domínio mouro na península. Logo depois milhares e milhares de livros escritos e preservados ao longo de séculos [...] são queimados no fogo da Santa Inquisição, a mesma que a partir de 31 de março de 1492 cumpre o edito de Isabel de Castela, expulsando os judeus e confiscando-lhes os bens com que vão ser financiadas, logo a seguir, as viagens de Colombo [...]. É o fim do Iluminismo mouro e judaico sem o qual, ironicamente, a Renascença não seria possível. Com base na linguagem abstrata e manipulável da fé e não nos menos manipuláveis critérios de limpeza de sangue, é declarada uma guerra total aos grandes criadores culturais da península[...] [O] riquíssimo processo histórico de contextualização e de recontextualização de identidades culturais é interrompido violentamente por um acto de pilhagem política e religiosa que impõe uma ordem que, por se arrogar o monopólio das consciências e das práticas, dispensa a intervenção transformadora do contexto, da negociação e do diálogo. Assim se instaura uma nova era de fanatismo, de racismo, e de centrocentrismo. (Santos, 1995:138-9)

Como já afirmei anteriormente, é praticamente impossível determinar o ponto onde possamos dizer com certeza: foi aqui que começou. Boaventura Santos, contextualizando sua narrativa sobre a Modernidade, essa fenomenal produção humana, tomou como um dos nós desta intricada rede a expulsão dos mouros da Península Ibérica. Este movimento, como nos conta o autor, pôs fim a uma cultura polifônica, mas possibilitou também o encontro do mundo europeu com outro mundo: o americano. Certamente, este encontro gerou uma crise, que, como nos conta Capra (1999: 24),

apresenta-se como um aspecto da transformação. Os chineses, que sempre tiveram uma visão inteiramente dinâmica do mundo e uma percepção aguda da história, parecem estar bem cientes dessa profunda conexão entre crise e mudança. O termo que eles usam para “crise”, wei-ji, é composto dos caracteres: “perigo” e “oportunidade”.

Estava presente a possibilidade de contatos interativos de mundos e culturas, que, em certo sentido, chegou a haver. No entanto, os processos históricos, políticos e econômicos vivenciados pelos europeus produziram uma interpretação de que a cultura

da elite europeia era a única verdadeira, pois nesta estava presente a verdade da fé, da lei e do rei.

Os europeus, que representavam a coroa de Portugal e Espanha, e a Igreja Católica para além da posse das terras e de suas riquezas se sentiram autorizados para se apossarem dos homens e mulheres que aqui viviam. Esse poder foi exercido de forma muitas vezes brutal e gerou a morte de milhares de indígenas, de suas línguas e de suas culturas. As populações autóctones foram dizimadas e, ainda hoje, as ações daquele momento da história produzem, em alguns brancos, um certo incômodo, mesmo naqueles que chegaram aqui muitas gerações depois, em busca de trabalho e de terra para plantar. Trata-se da sensação de ser daqui, mas de ter gravado na memória corporal as fortes marcas de além-mar.

Mas, afinal, como se produziu a Modernidade?

A modernidade, sem um planejamento de mudanças a serem feitas, foi uma bricolagem de diversas mãos, com uma multiplicidade de linhas que é impossível dizermos todas e quantas. Essa produção foi dominada por determinados setores sociais que se tornaram poder e hegemonizaram a produção da cultura a partir de seus interesses. Elias (1994a), preocupado com as interpretações sobre o processo de transformações na cultura, afirma que o nosso pensamento atual ainda é regido amplamente por idéias de causalidade inadequadas, inclinando-nos a apontar causas externas às mudanças sócio-históricas. Para ele é importante que compreendamos que *essas mudanças não precisam ser causadas nem por alterações da natureza, externa aos seres humanos, nem por alterações de um “espírito” interno aos indivíduos ou nações* (p. 45). Não houve alterações em escalas significativas ou semelhantes nas estrelas, no clima ou na natureza orgânica do próprio homem, no caso das transformações que nos levaram à produção da cultura moderna. *A única coisa que mudou e se deslocou numa direção específica foi a forma da vida comunitária, a estrutura da sociedade ocidental e, com ela, a influência social sobre o indivíduo e sobre a forma de suas funções psíquicas* (idem, ibidem).

Neste processo de mudança múltiplas imagens-memórias foram produzidas, assumindo na memória preponderância sobre as do período anterior. Geradas no seio das relações internas entre os humanos europeus e os seus contatos com os humanos não europeus, elas produziram deslocamentos nas maneiras, no uso do corpo, nas relações com o outro e na própria relação com o conhecimento. O monopólio da Igreja sobre os saberes do mundo, a produção dos governos dos príncipes e a geração dos conhecimentos científicos provocam uma ruptura nas imagens-memórias medievais.

O processo de “cientifização” ajudou a produzir rápidas transformações na sociedade e a gerar desterritorializações. O renascimento e o humanismo produziram algumas imagens-memórias que ainda hoje estão presentes em nossa produção de saberes, especialmente nos saberes escolares.

O homem passou a ser identificado como o sujeito do conhecimento, mas ele acabou se produzindo um sujeito desencarnado para ser um sujeito do saber, pois agora o homem poderia conhecer tudo com seu esforço pessoal.

Hoje esta imagem de sujeito capaz de conhecer a tudo vai sendo questionada e, como nos fala Najmanovich (2001),

O sujeito encarnado não pode estar em todos os lados ao mesmo tempo e, portanto, só pode conhecer em um contexto especificado, e seu conhecimento se estrutura em uma linguagem determinada. Quer dizer que haverá sempre um lugar específico da enunciação (p. 23).

Procurando explicitar o lugar de onde eu falo, foi que narrei, no capítulo anterior, alguns fragmentos do contexto que me produziram subjetividade transitória. Entre as muitas que sou, a professora de uma universidade pública se indigna com a descorporificação dos conhecimentos científicos, com a forma hegemônica de sua organização e produção, com sua apropriação e uso privado, com a desqualificação dos saberes docentes e discentes, com a sociedade da classificação e da ordem. Falo, ainda, a partir do Brasil, um país cuja população viveu, tardiamente e de forma híbrida, a geração de sua modernidade.

É deste lugar que procurarei apresentar aos leitores, nesta parte do trabalho, algumas das infinitas linhas que bordaram e costuraram o mundo moderno europeu que

se identificou como o centro da cultura e dos saberes do mundo. Não são saberes vividos por mim, mas apropriações compartilhadas.

Buscando rupturas com a imagem-memória de que o saber tem como seu único lugar gerador, foi que incluí no título deste capítulo a palavra almanaque. Dois motivos me conduziram a isso. O primeiro relaciona-se a uma crítica que, dirigida a esta parte do meu texto, referia-se a ele como um “almanaque”. O segundo, porque, ao recebê-la, reelaborei-a afetivamente e verifiquei ser o almanaque uma *publicação que, além de um calendário completo, contém matéria recreativa, humorística, científica, literária e informativa* (Ferreira, 1999). Embora o calendário esteja bastante incompleto, eu busco, com essa trama, romper algumas das barreiras disciplinares que trouxeram no seu bojo limitações, hierarquizações e uma pseudoneutralidade do conhecer. Nesta concepção disciplinar, o mundo deveria ser dividido em fragmentos cada vez menores para facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitassem seu domínio. Assim,

“Conhecer cada vez mais é dominar cada vez mais, e isso só é possível à medida que reduzimos nosso objeto, isto é, o campo de abrangência sobre o qual distendemos nossos equipamentos de produção do saber. Embutido no desejo humano de conhecer o mundo está seu secreto desejo de poder sobre esse mundo.” (Gallo, 1997: 118)

Desejando a construção de um vitral, com cacos daqui e dali e de lá, foi que busquei, em diferentes autores, referências sobre algumas das muitas imagens-memórias que produziram a cultura moderna hegemônica. Percebi que há muitas informações, que os conhecimentos sobre diferentes assuntos têm se aprofundado, mas percebi também que esses conhecimentos ficam ainda fechados nas muitas barreiras do contexto nos quais foram produzidos e não se interpenetram em suas complexidades. Alguns autores já identificam e apontam as interações existentes, mas outros ainda se colocam dentro dos cânones disciplinares e seguem o trilho da historiografia, da epistemologia, da antropologia, da filosofia ou da educação. Bom, pensei: acho que poderia escrever em um círculo, ou em um pentágono ou octógono, onde as diferentes temáticas, do corpo, da epistemologia, da cultura, entre muitas, fossem se interpenetrando conforme a vontade organizativa do leitor. Contudo, percebi que ainda não tenho uma possibilidade técnica de me fazer compreender desta maneira. A imagem se assemelharia com a de

um bagua. Mas, mesmo esta acaba tendo um centro que, embora móvel e em constante transformação, é único. Assim, acabei optando pela forma que mais ou menos cria alguns marcadores de tempo, mas que cruza informações de diferentes áreas do conhecimento.

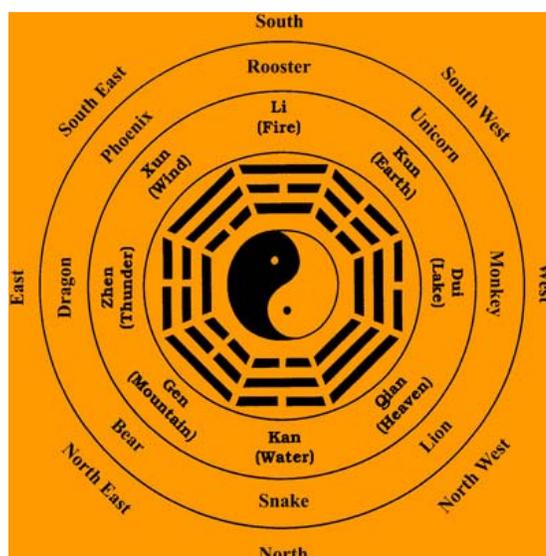


imagem de um bagua¹⁴

Aqui, buscando laços e estilhaços da cultura moderna, procurei produzir um panorama das transformações político-culturais pelos quais foram passando as imagens-memória do corpo, dos saberes, da cultura e da educação. Esta lógica de leitura e de redação surgiu como um estudo para compreender um pouco mais o que tenho visto como bastante difícil de ser explicado para nossos estudantes da graduação e, mesmo, da pós-graduação: o fluxo dos muitos coloridos rios que, correndo de diferentes formas e transformando as suas próprias margens, produziram uma modernidade que poderia ter sido multicolor, mas foi hegemonizada pelo “tom pastel” das imagens-memória da cultura dominante.

Esta parte do trabalho me ajuda a situar o leitor no contexto da produção da Modernidade, para juntos rememorarmos parte do que somos. Pois, para ser crítico à

¹⁴ captada na internet: myweb.tiscali.co.uk/bagua.zhang/

Modernidade européia, e também à Modernidade brasileira, é indispensável emaranhar-se na diversidade de sua produção, pois este foi o espaço-tempo no qual o homem mais aprendeu e desaprendeu sobre si mesmo, sua relação com o humano e com a diversidade do mundo. Não havia, até então, o imenso mecanismo de racionalidade que foi sendo produzido pela busca do homem para compreender o mundo e compreender-se nas relações com o mundo. A magia perdeu seu lugar dominante para as explicações científicas e sua razão objetificante. Os guardiões dos conhecimentos revelados perderam seu poder, pois o conhecimento passou a ser produzido pelo homem, por sua capacidade de observação e de reflexão. Porém, o conhecimento científico, que nasceu rompendo com os poderes dos saberes da Igreja, incorporou uma forte tendência autoritária. A razão cartesiana produziu um mundo do saber que não se assemelhava mais com o mundo vivido, mas com um mundo identificado, interpretado e representado a partir da certeza, da objetividade da razão. Esta objetividade contém em si uma neutralidade do observador, como se este não fizesse parte do mundo da cultura.

O “mecanismo” foi assumido pela elite cultural, que se identificou como a nova guardiã dos saberes, como uma das imagens que expressaria a produção do conhecimento e da própria sociedade moderna. Acreditando na sua capacidade para subjugar não só a natureza, como também os homens e as culturas consideradas inferiores, a racionalidade maquínica gerou milhares de mortes biológicas e sociais. Todavia, também contribuiu para produção de saberes que nos fizeram mais conhecedores de nossa cultura, que prolongaram a vida humana, possibilitaram o aumento quantitativo da produção de alimentos, melhoraram a saúde individual e das populações com a produção de vacinas e medicamentos, bem como possibilitaram o aparecimento de questionamentos às “verdades” produzidas pela própria ciência.

Esta hegemonia da razão maquínica porém, não se constituiu sem resistência. Sempre existiram indivíduos que se contrapunham ou que tinham outras formas de perceber o mundo. Estes, à maneira de Frei Bartolomé de Lãs Casas, que pescou da razão teosófica dominante as possibilidades de transformação e de identificação do

“outro como legítimo outro¹⁵”, têm assumido, como cientistas, políticos, artistas e filósofos, a produção de saberes que tencionam o tecido cultural dominante. São homens e mulheres que desejam a transmutação da forma dominante de produzir, usar, socializar conhecimentos e interpretar o mundo. Essas pessoas, além de identificarem a existência dos múltiplos saberes do mundo, já buscam romper com as barreiras que estabelecem o que é e o que não é saber. Vêem os diferentes saberes articuladamente interpenetrados, em mil platôs, que se movem e habitam uma espacialização des-hierarquizada. Saberes que buscam, nos desejos de compartilhar a vida os fios que tecem a inclusão social.

Assim, buscando participar desta rede de homens e mulheres que se propõem a desterritorializações e a contribuições para a ampliação de uma comunidade do discurso¹⁶, da qual nos fala Benjamin (1985), foi que produzi o texto que segue. Esta comunidade pode vir a se transmutar em uma comunidade da experiência, fundando a dimensão prática da narrativa, entrelaçando as diversas pessoas envolvidas no processo de formação docente. O conhecimento ainda é visto hegemonicamente de forma descorporificada, apesar das múltiplas críticas feitas à modernidade, à sociedade de classes, à sociedade da produção ou outra denominação com a qual costumamos identificá-la. Contudo, na sociedade da qual fazemos parte, o corpo continua a ser identificado como aquele que deve ser dominado pela mente para que sejam produzidos saberes. Temos gravada, em nossa corporeidade, a imagem-memória da dicotomia cartesiana.

Convido o leitor e a leitora a entrar no fluxo do texto, tramado por mim, compreendendo que o passado, que toca nosso presente, não o faz por uma linearidade de tempo, mas por termos com ele conexões de memória, memórias narradas e memórias caladas, memórias gravadas no corpo e esquecidas, memórias de sensações, imagens-memórias.

¹⁵ No primeiro capítulo abordei a concepção de Maturana e Varela, na qual a identificação do “outro como legítimo outro” compreende não apenas o seu direito à vida, mas à vida plena.

¹⁶ Para o autor a comunidade do discurso tem por objetivo diminuir a distância entre grupos humanos, particularmente entre gerações.

Retomo alguns momentos da Idade Média como pontos e contrapontos para compreendermos um pouco mais as rupturas, quebras e também reapropriações feitas pela produção da modernidade européia e me enredo pelos diferentes fios da cultura, da ciência e da educação. Desejando ser uma narradora benjaminiana, que conta história e não romance, que retira da experiência o que el[a] conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros [e] incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (1985: 121), foi que busquei, na infundável urdidura da modernidade, alguns fatos que identifiquei como aqueles que produziram imprintings em nossos saberes. Penso que revisitá-los pode ser um caminho para nos ajudar a compreender um pouco mais algumas das imagens-memórias presentes em nossos saberes na formação docente.

2.1- O mundo medieval: laços e fissuras

A Idade Média não pode ser interpretada como uma, um só bloco monolítico nem no tempo nem no espaço. Lá estão as pontas de alguns fios que teceram a Modernidade como: a nação, o Estado, a universidade, a máquina, o relógio, a contabilidade, a divisão do trabalho, a individualidade... (Rodrigues, 1999: p.31). A cultura não era estática; ao contrário da imagem que hegemoniza nossos saberes, havia fluxo nas formas organizativas locais. O mundo estava em movimento: ora randômicos, ora intencionais, ora orientados por uma vontade mais centralizada e outras pelas vontades divergentes.

Mário Manacorda (1996) identifica dois momentos distintos na Idade Média. No primeiro, a alta Idade Média, as ações estão pulverizadas e ainda não se identifica na paisagem do Império do Oriente uma imagem que se possa dizer hegemônica da cultura. E um segundo, a baixa Idade Média, onde os clérigos, organizados em sua

Igreja Romana, assumem a educação e a formação de uma cultura religiosa nos diferentes Estados¹⁷ do espaço hoje denominado Europa.

Rodrigues (1999) comenta que pouco havia, na Europa Medieval, do sombrio silêncio visto pelos humanistas do Renascimento, pelos Iluministas do Século XVIII ou pelos crentes nas religiões do progresso dos séculos seguintes e Santos (1995) nos conta que os oito séculos de dominação moura na Península Ibérica foram de grande fluxo cultural. Caracterizava-se ela, no início, por uma admirável variedade de dialetos, leis, tradições, culinárias, organizações sociais, moedas, religiões e padrões de pesos e medidas.



Movimento em um mercado medieval.

imagem captada na internet¹⁸

Conta-nos Manacorda (1996) que as seguidas invasões bárbaras transformaram a tradição clássica dos estudos liberais em uma forma cultural repudiada, que acabou sendo esquecida por uma cultura que valorizava outras formas de ser, saber e portar-se na vida. No Império do Oriente, em 529, Justiniano fechou a escola filosófica de Atenas. No século anterior (400 d. C) o Concílio de Cartago havia proibido aos bispos a

¹⁷ Elias (1993) nos lembra que o Estado Medieval era bem diferente do Estado Moderno e o termo não tinha o sentido que depois adquiriu.

¹⁸ <http://planeta.terra.com.br/arte/mundoantigo/medieval/mercado.jpg>

leitura dos textos clássicos, gerando um afrouxamento na organização da cultura e no processo de escolarização daqueles que a ela tinham acesso. No Concílio de Roma, em 456 d.C., o principal problema enfrentado por seus participantes não foi mais a disputa entre a *paideia* de Aquiles e a *paideia* de Cristo, e sim, a total ignorância dos eclesiásticos.

Os analfabetos, sentenciou aquele concílio, não se atrevam a aspirar às ordens sagradas (o que quer dizer que o ousavam). E, trinta anos mais tarde, o papa Gelásio I terá que insistir: “Não seja admitido ao sacerdócio quem não conheça as letras ou tenha algum defeito físico” (P.L., LIX, 53) (Manacorda, 1996: 112).

Os aspectos administrativo-culturais do domínio Bárbaro ficaram, em parte, nas mãos de romanos organizados em sua Igreja. São esses que, recolhendo cacos, aqui e acolá, vão amalgamando o campo da cultura e da escolarização, pois a Igreja com sua dupla estrutura organizacional – onde uma parte vivia no meio do povo, através dos bispados e das paróquias (clero secular), e a outra nos mosteiros (clero regular) – toma a iniciativa para produzir uma educação cristã (Manacorda, 1996). Será uma vidragem de duração secular, que reflete até hoje suas cores em nossa corporeidade, especialmente no Brasil, onde a Igreja teve, e tem, forte influência na estruturação da educação nos diversos níveis de ensino.

Um dos fragmentos que se fazem presentes na produção dos conhecimentos modernos nos é apontado por Fontanella (1995). Ele afirma que não existia no Antigo Testamento menção a dualidade corpo-alma. O autor nos conta que Roger Garaudy afirma não haver em hebraico ‘sequer uma palavra para designar o corpo ou a carne separada da totalidade humana’, pois a vida é aquela que se está vivendo e quase não há referências sobre o que se passa após a morte. O cristianismo espiritualizou tudo. A alma, como espírito, foi supervalorizada, transformando o corpo em seu hospedeiro, servo e origem das paixões e dos vícios de toda sorte. O Cristianismo inventou *um homem que tem corpo; a alma do homem é espiritual. O homem passa a ser um terceiro que não é nem o corpo nem a alma. Ele é o composto. Mas a alma é imortal, o corpo não o é* (Fontanella, 1995: 38).

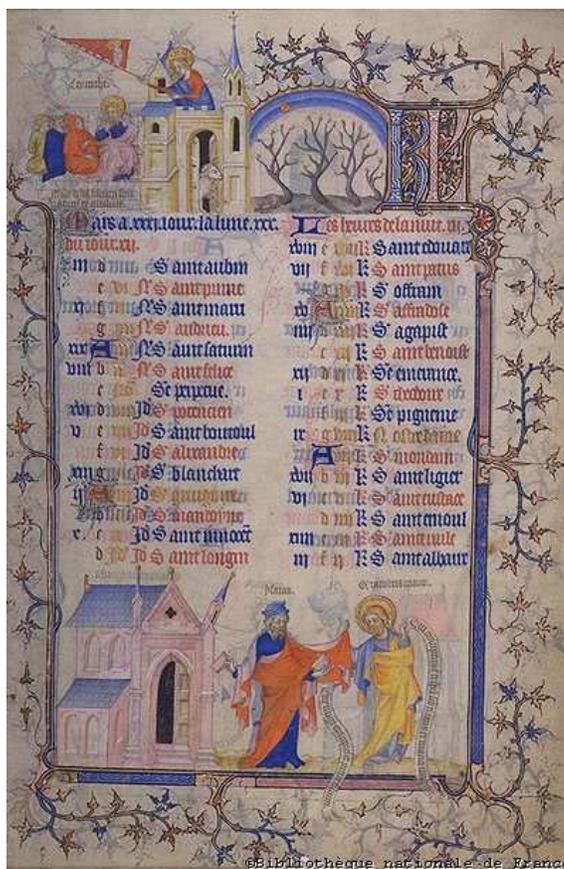
Buscando educar a alma para que esta não cedesse espaço aos desejos do corpo, os cristãos medievais buscaram na herança greco-romana algumas imagens-memórias para a educação de homens que seriam servidores e tementes a Deus. Para a formação da alma, além das orações, foram definidas quatro disciplinas. Estas eram denominadas pelo termo *quadrivium*: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música¹⁹. Nos mosteiros conviviam homens de várias idades, origens, línguas e hábitos. Para regular a convivência, são criadas algumas regras e orientações para o convívio social. Regras para uniformizar e elevar a conduta de todos. Foram também previstas punições corporais, que variavam conforme a idade, para aqueles que fossem pegos descumprindo as regras.

Para os monges adultos são previstas, com [gradação] crescente, as advertências secretas uma ou duas vezes, a repreensão pública, a excomunhão ou exclusão do trabalho, da mesa e da liturgia em comum e, enfim, a expulsão do convento, que após a terceira vez tornava-se definitiva.(...)

Perante a idade adulta, que é 'intelligibilis aetas', a idade infantil apresenta-se como incapacidade de entender; portanto, o castigo é mais eficaz do que a persuasão (Manacorda, 1996: 118).

No mundo vivido medieval dos mosteiros foram tramadas as imagens-memórias do saber bíblico-evangélico e urdidos os valores da nova racionalidade partindo-se dos fios dos conhecimentos da tradição clássica. Esta razão assumiu uma instrumentalidade religiosa na qual os estudos da Gramática foram tomados como base para a compreensão das Sagradas Escrituras e o Cálculo tornou-se um instrumento para calcular o calendário, as estações e as horas litúrgicas. As iniciativas educativas do clero transformaram os conteúdos e as práticas corporais.

¹⁹ O termo *trivium* só entrará em uso mais tarde e o conjunto das disciplinas que faziam parte do *trivium* e do *quadrivium*, bem como sua ordenação, nem sempre coincidem nos diversos autores (Manacorda, 1996).



Calendário medieval

imagem captada na internet²⁰

Trançou-se uma nova relação de poder e saber, onde o monopólio dos conhecimentos aparecerá na forma do conhecimento revelado aos sacerdotes iniciados. Conta-nos Elias (1994b) que os sacerdotes “conheciam” as razões pelas quais a natureza era cruel, porque aconteciam as doenças, catástrofes, más sortes... Conheciam e sabiam se comunicar com os poderes invisíveis para evitar os maus desígnios, obter benefícios mediante rituais, orações e sacrifícios. Esses tinham o caráter de um mistério, eram adquiridos através de revelações do “espírito do mundo” e os sacerdotes eram os guardiões tradicionais dos fundos de saber de uma sociedade.

Desde a época da Antiga Suméria e do Antigo Egito até o final da Idade Média, e mesmo em épocas mais recentes, a posse deste tipo de conhecimento não científico adotava a forma de um monopólio sacerdotal e

²⁰ <http://planeta.terra.com.br/arte/mundoantigo/medieval/CALENDARIO.jpg>

*de um monopólio de conhecimento altamente centralizado, o que explica que seus representantes formassem uma estreita união, uma igreja monarquicamente governada*²¹. (Elias 1994b: 66-7)

Apesar de os povos bárbaros terem também seus sacerdotes, eles não estavam, como na Igreja Romana, diretamente articulados à gestão da educação. A educação dos nobres Bárbaros tinha uma marca própria, diferenciada daquela oferecida pela Igreja, pois estava imbricada em seu mais expressivo valor cultural: os saberes para as guerras. Rejeitavam a configuração da escola como um lugar separado da vida, tratavam o treinamento guerreiro como parte da educação do jovem. Recusavam-se a submeter seus filhos à educação repressiva, ao sadismo pedagógico baseado em pancadas, que era uma característica da escola cristã. Para eles esta forma de educar, além de formar para a covardia, aviltava a dignidade dos guerreiros. Manacorda (1996) nos narra uma situação bastante ilustrativa, na qual Amalásunta, mãe de um rei Bárbaro, é repreendida por certa vez nele ter batido, além de o estar educando nos costumes e na cultura romana.

Todos os notáveis se reuniram, foram a Amalásunta e começaram a repreendê-la pelo fato de que o rei não estava sendo educado numa forma justa e adequada(...). As letras - diziam eles - não têm nada a ver com o valor, e os ensinamentos de pessoas anciãs têm, em geral, a covardia e a permissividade como efeito; era necessário, portanto, que um menino destinado a ser exemplo de coragem e a adquirir grande fama se libertasse do medo dos mestres e se exercitasse antes de tudo nas armas. (...) Portanto, querida soberana - diziam a ela -, manda para aquele lugar esses pedagogos e põe tu mesma ao lado de Atalarico alguns coetâneos; estes, crescendo junto com ele, o impelirão para a coragem e a valentia segundo o uso bárbaro (I,2). (p. 136-7)

Contudo, a Igreja se tornou hegemônica não apenas como agente educador, mas como organizadora dos saberes verdadeiros. Era a guardião dos fundos de conhecimento da Antigüidade, mas excluía ampla parte da população do acesso direto às fontes literárias dos conhecimentos. Os membros da Igreja, durante muito tempo, foram os detentores da arte de ler, de escrever e de ensinar a ler e a escrever em latim. A

²¹ *Desde la época de la Antigua Sumeria y Del Antiguo Egipto hasta finales de la Edad Media, y en épocas todavía más cercana a nosotros, la posesión de este tipo de conocimiento no científico adoptaba la forma de un monopólio sacerdotal y de un monopolio de conocimiento altamente centralizado lo que explica que sus representantes formasen una estrecha unión, una iglesia monárquicamente gobernada.* (Elias, 1994b: 66-7)

Igreja aparecerá no período da baixa Idade Média como a principal fonte de instrução e, contraditoriamente, com as portas de suas escolas abertas também aos leigos.

Elias (1994c) narra que a Idade Média deixou-nos grande volume de informações sobre o que era considerado comportamento socialmente aceitável.

Religiosos cultos redigiam às vezes, em latim, normas de comportamento que servem de testemunho do padrão vigente na sociedade. Hugo de São Vítor (falecido em 1141), em seu “De institutione novitiarum”, estuda estas, entre outras questões. O judeu espanhol batizado Petrus Alphonsi tratou delas em sua obra “Disciplini clericalis”, em princípio do séc. XII; João de Garland dedicou aos costumes e, em especial, às maneiras à mesa, parte dos 662 versos latinos que, em 1241, apareceram sob o título “Morale scolarium”. (p. 74)

A partir do século XIII, além das normas sobre comportamento discutidas pela sociedade religiosa, foram escritos documentos em diversas línguas leigas. Estes eram procedentes das cortes da nobreza guerreira e algumas regras, rompendo os limites dos mosteiros, infiltraram-se em outros espaços de convívio. Elias (1994c) nos conta que as primeiras notícias sobre as maneiras que prevaleciam na alta classe secular são as que vieram da Provença e da vizinha, e culturalmente aparentada, Itália.

Rodrigues (1999) afirma que, até o século IX, a elite participava da cultura “popular”²², e esta muito pouco tinha a ver com a cultura romana ou cristã. Entrelaçavam-se práticas e crenças que carregavam em si origens longínquas, tramadas a partir dos ritos e mitos pagãos. Independente de classe social, todas as pessoas acreditavam numa magia existente no mundo, não havia uma distinção, ou instrumentos para fazer a distinção, do real e do imaginário, do possível e do impossível, do mito e da razão. Tudo era possível: as magias para o bem e para o mal; bruxos; mal olhados, pragas, espíritos da floresta... O mundo era mágico, os dialetos locais eram as línguas

²² A essa cultura do homem cotidiano costuma-se dar o nome de popular. Não vejo grandes razões para implicar com tal designação, já de certo modo consagrada nos meios acadêmicos e fora destes. No entanto, talvez seja necessário observar que o termo carrega um quê de anacrônico, quando remetido ao contexto medieval. É que, rigorosamente, a idéia de povo não fará sentido pleno senão em períodos históricos bastante posteriores – por volta do século XVIII – quando a separação entre povo e elite ter-se-á configurado com bastante nitidez, e quando as fronteiras entre as várias culturas do povo e as culturas de elite (também variadas) terão começado a ser mais significativas do que as relações e interpenetrações que apresentavam. (Rodrigues, 1999: 36).

que teciam, através da tradição oral, o presente e que laçavam o futuro através das transmissões diretas de geração a geração. Nos espaços de convivência social (a rua, as casas, os mercados, as tabernas, estalagens, praças, rinhas de galos, rodas de jogos, de música ou dança, as igrejas paroquiais) estavam o padre, o nobre, o artesão, o mercador e o camponês. Os alfabetizados liam, quase sempre, em voz alta, para um público de pessoas analfabetas ou pouco alfabetizadas, os mesmos textos e livros que circulavam em outros espaços sociais.

Na outra ponta desta rede que tece a formação de certas maneiras de fazer e de ser, vemos surgir a economia mercantil nas cidades e as comunas. As comunas eram organizações gestoras não hegemônicas pelo clero ou pela nobreza, mas com a participação de artesãos e de mercadores que viviam nas terras do rei, pagavam tributos e eram protegidos por seus cavaleiros. Vivendo um mundo distinto do mundo dos castelos e dos mosteiros, estes homens e mulheres também produziram uma cultura e o aparecimento dos mestres livres, clérigos ou leigos, que ensinavam a quem desejasse aprender, se articulou com os anseios e desejos das elites comunais.

É possível, assim, identificar também, no entrechoque de forças dos príncipes emergentes, do clero, das corporações de artes e ofícios e da burguesia mercantilista, algumas das transformações que produzirão quebras nas imagens-memórias do mundo medieval.

Nas cidades medievais, por exemplo, o urbano e o rural eram invadidos um pelo outro, pois da janela de uma casa da cidade via-se o campo e bastava subir a colina para avistar uma torre da cidade. Homens, plantas e animais se misturavam nas feiras, e os muros que circundavam as cidades tinham uma função muito mais simbólica de demarcação de fronteiras e de defesa do que de definição de identidade social. Em toda cidade havia quem cultivasse hortas, jardins, pomares, bem como existiam pastos, paióis, celeiros e estábulos. As ruas medievais eram, para nossos padrões de hoje, ruidosas, estreitas e fedorentas, mas eram imensamente atraentes, pois representavam um espaço de comunicação, onde se partilhava a vida, o trabalho, o lazer. Não havia a

puni-los, especialmente aqueles que apresentassem oposições aos saberes e poderes da Igreja e do Estado.

Iniciam-se algumas transformações na configuração feudal européia, pois, com o crescimento das atividades comerciais, o limite entre a cidade e o campo passa a ser mais fortemente marcado. As cidades assumem o papel de centros comerciais e culturais, de criação e difusão de riquezas e de histórias, de narrações e contos sobre terras distantes e povos diferentes. A ampliação das atividades mercantis e o incremento das práticas manufatureiras provocam a imaginação e a vontade de conhecer. Esta se trama com o surgimento de alguns clérigos e estudiosos que, nem sempre diretamente ligados à Igreja, são recebidos nas comunas e incentivados a permanecerem.

No final da Idade Média, a Igreja intensificou sua atuação como agente educativo e de instrução nas cidades. Buscando a salvação das almas, ela fez intervenções nas expressões culturais locais. As tavernas e as feiras viviam constantemente cheias de viajantes, entre eles, religiosos, prontos a contar histórias de outras crenças, de outras formas de viver. A Igreja desejava um maior controle sobre essas imagens-memórias circulantes.

Surgiram nas cidades as corporações de artes e ofícios. Nos seus estatutos apareciam normas que regulavam não somente as relações externas de artes e ofícios com o poder público e com o mercado, mas também as relações internas entre os trabalhadores, que podiam ser mestres, sócios, aprendizes e também diaristas assalariados. Nas corporações podia-se aprender saberes práticos.

É importante destacar que essas se constituíram a partir da iniciativa dos próprios artesãos, e que em seus estatutos havia a previsão de uma maior dependência do discípulo em relação ao mestre, ao contrário do que ocorria nas universidades medievais. Manacorda (1996) nos conta que

em geral, as artes sórdidas não expressaram, nem sistematizaram e nem tornaram pública a sua ciência. E ademais: seus protagonistas sempre tiveram como cultura os cacos da ideologia das classes dominantes, que os aculturavam, e só algumas migalhas de instrução formal do ler, escrever e fazer contas. Mas, logo, teremos de prestar maior atenção também ao surgimento de uma cultura mais orgânica dos produtores (p. 167).



imagem captada na internet²⁴

Anciãos e aprendizes distinguiram-se dentro das corporações, pois, enquanto um era chamado de “magistri”, o outro era o “discipuli”. Os jovens aprendiam na “escola do trabalho conjunto” com os adultos e, para que isso ocorresse, havia um contrato entre o pai do jovem e o mestre.

Uma outra questão marcante e que diferenciava a Idade Média da Modernidade refere-se à dimensão da temporalidade. A hora de acordar ou de dormir estava ligada diretamente às estações do ano e à luz produzida pelo sol. Havia uma interpenetração da vida secular e da clerical nas cidades, visto que as horas eram marcadas pelos sinos de um mosteiro. Comparado ao mundo moderno, o tempo vivido medieval era largo e as horas de trabalho se interpenetravam com as horas das refeições e do lazer.

Entre os séculos IV e V, Santo Agostinho fez algumas reflexões sobre o tempo, e o dividiu em três: presente, passado e futuro. O tempo agostiniano é abordado a partir

²⁴ www.nomismatike.hpg.com.br/Edu6.jpg

da explicação do princípio do Gênesis, e sua análise caminhava fundada na essência religiosa de uma filosofia teísta, que nos salta aos olhos ao ler o “Livro XI: o homem e o tempo”. O autor teceu a relação entre tempo, Deus e a criação do mundo e, quando faz a discussão sobre o que fazia Deus antes da criação do mundo, opta por dizer que não sabe, embora afirme logo a seguir:

Mas eu digo, meu Deus, que sois o Criador de tudo, o que foi criado. Se pelo nome de “céu e terra” se compreendem todas as criaturas, não temo afirmar que antes de criardes o céu e a terra não fazeis coisa alguma. Pois, se tivésseis feito alguma coisa, que poderia ser senão criatura vossa? (Santo Agostinho, 1996: 320)

As imagens teocêntricas de tempo e de universo se articulavam como conhecimentos guardados nos corredores, bibliotecas e salas dos mosteiros cristãos. Não havia uma concepção de tempo seriado na vida humana. A divisão etária, como hoje a conhecemos, não fazia parte das imagens do mundo medieval. Conta-nos Ariès (1981) que, *até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la* (p. 50), pois, nas representações de jovens e crianças, presentes em diferentes lugares, estes aparecem como adultos em miniatura. Sua compleição, a rigidez muscular e as feições eram representadas como as de um adulto, porém em escala menor. A educação das crianças se dava na convivência com os adultos, em que os saberes deveriam fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar corpo e alma para superar os reveses da sorte e gerar novos filhos, assegurando a continuidade da família.

O sentimento da infância não trazia em si o significado de afetividade ou uma interpretação das particularidades e diferenças inerentes a esta faixa etária como hoje a vivemos. Na verdade, o que era determinado como infância relacionava-se mais com a possibilidade de sobrevivência do que com as características próprias, pois a mortalidade infantil era muito alta. Somente após uma determinada fase da vida do sujeito é que se identificava mais objetivamente aquele ser como participante do mundo, como “alguém com quem se poderia contar”. Essa passagem se dava mais ou menos quando a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama

e, a partir daí, ela ingressava na sociedade dos adultos e já não se distinguia destes (Ariès, 1981).

Nas universidades os conteúdos de ensino baseavam-se na análise de temas conexos à Filosofia, Teologia e aos conhecimentos sobre a natureza. A imagem que organizava a leitura do mundo passava necessariamente por uma concepção teísta, pois os que ousavam questionar as verdades já estabelecidas pela Igreja enfrentavam os caminhos inquisitoriais. A Igreja manteve seu controle sobre as universidades. Em 1215, por exemplo, na Universidade de Paris, é proibida, pelo Legado do Papa, a leitura da *Metafísica* e da *Física* de Aristóteles. Pouco depois o papa Gregório IX rompeu mesmo a integridade dos textos, mandando extrair edições expurgadas de afirmações contrárias aos seus dogmas (Manacorda, 1996).

As universidades foram se formando pelo afluxo de estudantes e de professores de diversas cidades; havia os “vagantes”, os licenciados dos mosteiros e os laicos²⁵. Entre os vagantes honestos, existiam aqueles que, para sobreviver e pagar seus estudos, lecionavam e até lavavam a roupa de seus estudantes (Manacorda, 1996). Havia também os goliardos, que dedicavam os tempos de universidade mais para os divertimentos licenciosos do que para o que era considerado estudo “sério”.

Em algumas cidades os mestres livres criavam escolas e davam aulas aos interessados que pagavam, quando pagavam, a um aluno, indicado pelo professor, que realizava a coleta. Destaco aqui a figura de Abelardo, cuja fama corria fora dos limites franceses e que, após afastar-se da Universidade de Paris, instalou-se no monte *Sainte-Geneviève*. Hoje este é considerado o primeiro núcleo de universidade livre na França e tornou-se *o maior centro de cultura sagrada e profana, para o qual acorria a mais seleta juventude estudiosa de toda a Europa* (Reale, 1990: 511).

Misturados ao povo, os mestres-estudantes nem sempre recebiam por seus ensinamentos. A relação com a cidade hospedeira era conflituosa. Havia o interesse da elite política e financeira em fixar grupos de estudiosos em seus domínios, mas havia

também os problemas de convivência com os goliardos²⁶ que, apesar de sua atuação explosiva e combatida com dureza pelas autoridades locais, produziram uma diversidade de poesias e cantos que muito tem ajudado aos pesquisadores a compreender um pouco mais as imagens-memórias dominantes da época. Um bom exemplo são os versos da coletânea *Carmina Burana*, que *falam de mulheres, vinho, caça desesperada ao dinheiro, conflitos com os mestres e os cidadãos* (Manacorda, 1996: 147).

Os mestres livres, para protegerem-se, em alguns lugares, constituíram associações semelhantes às corporações de artes e ofícios, que eram juridicamente reconhecidas e tinham como objetivo dar assistência aos seus membros e tutelar os interesses comuns, tanto dos doutores como da cidade hospedeira. Nobres e burguesia mercantil, entre contradições e enlaces, davam apoio político e financeiro para que grupos de professores permanecessem na cidade. A Igreja mantinha uma espécie de supervisão através da concessão, com exame prévio dos títulos de estudo e de autorização para ensinar. Assim, conclui Manacorda (1996), *nota-se uma continuidade ininterrupta, pelo menos na direção política, entre escolas episcopais e universidades* (p. 150), e também uma ruptura, pois o contato daqueles mestres com o mundo, que acontecia fora dos mosteiros e das universidades controladas pela Igreja, criava tensões constantes tanto nos limites da cultura clerical, como na cultura do restante da sociedade.

Os mestres livres tornaram-se protagonistas da nova escola do terceiro estado mais ou menos a partir de 1.200. Nestas, as atividades relacionavam-se com a organização da sociedade de mercadores e artesãos que trabalhavam nas cidades organizadas em comunas. Com estes mestres, o conteúdo do ensino se alterou e o

²⁵ Entre os professores laicos dessa época temos Pedro de Abelardo, cuja história é bastante conhecida. Abelardo, professor de teologia e filosofia em Paris, foi morar na casa do cônego Fulbert. Este lhe entregou a educação da sobrinha, pois desejava que Heloísa tivesse uma educação que o permitisse conseguir um bom dote por ocasião de suas núpcias (Abelardo, 1989).

²⁶ Os goliardos são figuras que aparecem nesta época da história, são jovens estudantes. Rebelavam-se por diferentes motivos, entrando em conflito com os cidadãos e as autoridades da cidade. Esta rebelião, segundo Manacorda (1996), tem algo de novo para o panorama da história.

nascimento das literaturas em vulgar²⁷, que se diferenciou em conteúdo e forma da anterior, foi mais um fio na trama das transformações que vão sendo produzidas, especialmente na Itália, na França e na Inglaterra.

Manacorda (1996) identifica, nesta época, um conflito que ainda hoje se faz presente em nossa memória: a contradição entre a imagem de docência como sacerdócio e como comércio. Os mestres livres não se casavam; entre outros motivos estava o fato de não poderem assumir financeiramente sua família, pois não havia vencimentos regulares. Contudo, os mestres de ofício garantiam, através de contratos, o pagamento em dinheiro ou em forma de trabalhos, por seus ensinamentos, havendo a partir daí uma relação mercantil explícita com o ensino.

A instrução vista como uma preparação profissional para as artes do “fazer” produtivo passou a se dar voltada para a aplicação objetiva no mundo profissional. A gramática ou as letras, por exemplo, foram assumidas em suas conexões com a possibilidade de ampliação do comércio. As escolas de ofício se diferenciavam tanto da educação nos mosteiros, onde a gratuidade das ciências era um princípio, pois um dom de Deus, como da educação dos mestres livres, na qual a relação com o conhecimento se dava por uma constante tensão entre o estabelecido e a vontade de interpretar de forma mais acertada o mundo.

Entrando nesta trama de ressignificação dos saberes, Najmanovich (2001) relata-nos que, no século XIII, chega ao Ocidente uma nova matemática, vinda do mundo árabe. Essa é apropriada pelos homens que

estavam extremamente envolvidos no intercâmbio mercantil e na eficácia comercial. Para os habitantes das cidades européias dessa época, “contar rápido e bem era uma necessidade cotidiana (Benoit, 1989). A vida do cidadão era o cenário onde o cálculo se foi convertendo em um valor indispensável para a vida” [...] (p. 17).

²⁷ Literatura em vulgar era aquela escrita em latim vulgar. *O latim clássico, consagrado pelas classes cultas e pela literatura, tornou-se, com o tempo, distante da expressão falada, que aglutinava influências de ordem vária nos diversos territórios do Império Romano, assim como variedades socioculturais, a cujo conjunto chamou latim vulgar que deu origem às línguas românicas e nomeadamente ao português.* (www.instituto-camoes.pt/cvc/literatura/LINGUA)

A burguesia mercantilista, mais especificamente a italiana e a francesa, articulou imagens-memórias do antigo e do novo tempo, tecendo o orgulho de serem mercadores à vontade, de se parecerem com a aristocracia. Elias (1994c) nos conta que, nesta época, começaram a aparecer, em distintos lugares, obras tratando do comportamento “civilizado”, em que são descritas formas de comportamento e cuidados com o corpo. Começavam a ser pintadas na corporeidade da nobreza novas e distintas marcas. Nessa mesma época algumas comunas passaram a assumir o pagamento de um ou dois professores que deveriam iniciar os jovens da cidade nas letras e na matemática.

Rodrigues (1999), tratando mais especificamente das questões do corpo, afirma que o corpo medieval não era definido pelos músculos, pela força, pela resistência, pela disciplina ou pela rentabilidade que poderia gerar, não era o corpo-ferramenta inventado pela sociedade da produção. Não era propriedade privada ou um corpo consumidor, e sim, *comparativamente preguiçoso, sem grande preocupação com o tempo e com trabalho, mais voltado para as festas e para a espera que para os empreendimentos e investimentos* (p. 83). Contudo, a produção de algumas regras de convívio e a organização da formação de pessoas para as artes e ofícios geraram novas imagens. O corpo foi assumindo uma conotação instrumental, foi se transformando em uma ferramenta para a produção econômica da família, da comuna e, com o tempo, para a manutenção do próprio indivíduo.

No final do século XIII e início do século XIV, já existia uma estrutura escolar que ia além daquela organizada pelo clero. O número de estudantes cresceu muito e se reunia em grupos de várias idades e de diferentes níveis de formação. Assim, os mestres destas escolas acabavam contratando monitores ou repetidores que tinham como tarefa ajudá-los nas aulas. Os monitores ajudavam também a manter a ordem enquanto o mestre atendia a um determinado grupo. Os mestres livres, infiltrados no campo dos clérigos, alteraram as formas de gestão da atividade educacional e até mesmo os conteúdos. Manacorda (1996: 174) nos conta que, em cidades como Florença, Gênova e Milão, as associações dos mestres formaram corporações sem ligação com os *collegia doctorum* ou as *universitates* dos *studia generalia* que eram organizações eclesiásticas.

O declínio da Idade Média fez surgir também uma corporeidade específica das cortes, dos mosteiros, dos castelos e uma educação cavaleiresca, que convivia com a educação do clero. Inicia-se uma transmutação na formação da nobreza. Esta vai assumindo um caráter de preparação nas técnicas de guerra e de política, nas quais os meninos nobres passam a ser treinados em jogos de valentia, com bolas ou varas, em exercícios como arremesso de pedra e introduzidos nos primeiros manejos de armas, na arte de cavalgar e na oratória. Surge um *corpo cortês, governado pela formalidade, que ficou mais ou menos cristalizado no imaginário da literatura referente aos tempos medievais* (Rodrigues, 1999: 83). Essa corporeidade associada à cavalaria, com seus gestos e vestuários estudados e contidos, precavidos, disciplinados militarmente, onde os mínimos detalhes estão formalizados, tem sua gramática normativa e é um germe do corpo individual. A preocupação com as maneiras corporais, com o modo de ser e o seu controle, ganha relevância entre os nobres e os que com eles conviviam. Na França, assim como em Portugal e Espanha, por exemplo, era comum o convívio entre os nobres, o clero e a burguesia mercantil.

Vai surgindo a imagem do indivíduo; algo que, durante o medievo, era inconcebível, pois cada sujeito estava diretamente em interação com o Cosmos, com os demais membros da família ou da aldeia. A criança, por exemplo, vivia e aprendia no espaço comunitário e, apesar de a pessoa viver em seu próprio corpo carnal, este estava em íntima relação de dependência com a linhagem, havia uma solidariedade de sangue. O corpo era seu, mas era também um pouco o outro, pois se considerava um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo (Gélis, 1991: 312).

Elias (1993) nos narra que, no final dos tempos medievais, se inicia a constituição de algo que se tornará mais do que uma sociedade de corte. É uma aristocracia de corte que se constitui, uma elite que se entranha por toda a Europa ocidental, tendo, inicialmente, como centro Paris. Esta estruturará uma nova forma de ser.

Os membros desta sociedade multiforme falavam a mesma linguagem em toda a Europa: inicialmente o latim e o italiano, depois o

francês. Liam os mesmos livros, tinham os mesmos gostos, as mesmas maneiras e – com diferença de grau – o mesmo estilo de vida, submetendo-se a uma convenção muito rígida de conduta, a uma grande formalidade quanto à moderação dos afetos e uma regulação cada vez mais rigorosa das maneiras e da gestualidade. (Rodrigues, 1999: 34)

A educação desta elite já não se restringirá às artes da guerra. Era necessário saber mais do que lutar. A honra, o comportamento moral correto, tornou-se a glória do cavaleiro e para o futuro rei e sua corte passou a ser indispensável o *aprendizado das ciências, saber ler, ser curioso conhecedor, saber caçar e ter boas maneiras* (Manacorda, 1996).

Concluindo a apresentação de alguns dos fios e cacos que configuraram a Idade Média, é importante destacar a estruturação dos Estados Absolutistas, em tempos diferentes e com suas particularidades, e as produções filosóficas, políticas, artísticas, científicas e técnicas inglesas, alemãs, italianas e francesas. Estas vão contribuir para alterar radicalmente o mundo Europeu e a vida dos homens e mulheres que habitavam aquele espaço-tempo. Perde-se a relação mágica com o mundo e seus fiapos e cacos serão agrupados de formas diferentes, mas estarão presentes na configuração dos novos mapas políticos e culturais que se estavam formando.

2.2- Similitudes, unicidade, pluralidades e diferenças

Até o fim do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental. Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte de representá-las. O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar. (Foucault, 1992: 33)

Os acontecimentos que se desenvolveram no fim do século XV e início do XVI na península Ibérica são marcantes, pois as Grandes Navegações fizeram com que se tocassem distintos tempos e culturas, produzindo uma área híbrida contendo o hoje que se enlaça ao amanhã e o toque entre diferentes.

Para nós, sul-americanos e brasileiros, é importante lembrar não apenas as grandes navegações como também o fato de Portugal e Espanha terem sido os primeiros a se organizarem na forma do estado moderno absolutista. Portugal surgiu como reino independente em 1139 e, até a metade do século XIII, permaneceu envolvido na luta pela expulsão dos mouros da Península Ibérica. Da segunda metade deste século até 1325, houve uma reorganização interna e a delimitação de fronteiras. Em 1383, após a Revolução de Avis, com a vitória de D. João, iniciou-se um novo espaço de poder para a burguesia mercantil portuguesa. A nobreza agrária foi submetida ao rei que, centralizando o poder, favoreceu a expansão marítimo-comercial transformando Portugal no primeiro país europeu a constituir um Estado absolutista e mercantilista. Na Espanha, a partir do século XIII, só dois reinos encontravam-se em condições de disputar a liderança cristã: o de Castela e o de Aragão. Em 1469, a rainha Isabel, de Castela, casou-se com o rei Fernando, de Aragão, unificando politicamente a Espanha e possibilitando a expulsão dos árabes. Fortalecido o poder real, que foi apoiado pela Igreja e “ajudado” pela burguesia mercantil, a Espanha também se lançou ao mar.

As Grandes Navegações criaram novos fluxos de riqueza, de deslocamentos do homem no Planeta e recompuseram a imagem-memória de diferença. Portugal e Espanha eram, no dizer de Holanda (1995), territórios-ponte pelos quais a Europa se comunicava com os outros mundos, zonas de fronteira que, se eram menos carregadas de europeísmo, se deve aos múltiplos contatos com as culturas africanas e do oriente. Sua elite, contudo, procurava preservar-se e mantinha-se atenta aos acontecimentos parisienses e neles também se inspirava quando lhe convinha.

A partir do século XV, tempos em que a escola e a cultura vão se tornando parte da trama dos novos interesses e concepções de mundo da nobreza, da burguesia

mercantil e também da Igreja, vão sendo esculpidas²⁸ novas imagens-memórias de conhecimento. Diferenciado das imagens presentes no período medieval, onde os livros eram raros e caros e o aprendizado era feito com o corpo e o coração, gravando-se apenas na memória corporal o que se devia ou não se devia fazer em sociedade, esse período vai nos deixar como principal *imprinting*, uma sistematização, uma intencionalidade mais generalizada de organização dos fazeres e dos saberes.

Conta-nos Elias (1994c) que a sociedade e as maneiras estavam em “transição” e que a oposição simples entre bom e mau se perdeu. Criou-se uma forte diferenciação entre eles, e se produziu um maior controle das emoções humanas. *Parece, por exemplo, que a substância e, talvez, também os costumes da sociedade passaram por certas mudanças nos séculos XIV e XV com a ascensão das guildas de ofício e de elementos burgueses* (p. 73).

As regras e as maneiras para o trato com o outro, que passavam de boca em boca, a partir de versos rimados ou manuscritos de sacerdotes, tomam corpo. Com a criação da imprensa produz-se uma *articulação do texto no corpo, mediante a escritura. A ordem pensada – texto concebido – se produz em corpos – os livros – que as repetem, formando calçamentos e caminhos, redes de racionalidade através da incoerência do universo* (Certeau, 1994: 236). Assim, são apresentadas por escrito e de forma sistematizada algumas regras de civilização.

Erasmus de Rotterdam escreveu e divulgou seu *De civilitate morum puerilium*. Voltado para a educação de crianças da elite político-cultural e dedicado ao filho de um príncipe, tornou-se um livro de referência quando veio a público em 1530. Foi reeditado em vários países. Nele o comportamento das pessoas em sociedade, o decoro corporal externo são tratados como parte da instrução que deveria receber o homem livre.

²⁸ Esculpir aqui não a uso só no sentido comumente empregado de retirar para dar forma nova à matéria bruta, mas também de agregar elementos de diferentes naturezas, como são as esculturas africanas e as surrealistas, produzindo híbridos.



Árvore da Gramática in *Grammatices Rudimenta* (c. 1540),
do português João de Barros²⁹

A maneira de olhar, a postura ao sentar-se à mesa para as refeições, os gestos, o vestuário, as expressões faciais e o asseio corporal são alguns exemplos do que versa o livro. Elias nos informa que

Com toda certeza Erasmo não compilou simplesmente esse tratado à vista de outros livros.[...] ele tinha diante dos olhos um código social especial, um padrão especial de maneiras. Este tratado é, na verdade, uma coletânea de observações feitas na vida e na sociedade. É, como disse alguém mais tarde, “um pouco do trabalho de todo mundo” (1994c: 83).

Mas quem era esse homem livre?

O movimento humanista, nascido dentro das universidades controladas pelo clero, rompeu seus muros e tomou como centro de sua elaboração as Academias. Estas eram *livres associações de doutos que opõem a leitura dos clássicos e as pesquisas inovadoras às velhas repetições do saber universitário*. Para eles à universidade só

²⁹ Imagem captada na internet: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/literatura/arvgramjbars.jpg>

restava *adequar-se ao novo curso da cultura para não decair irreversivelmente* (Manacorda, 1996: 179). Uma nova imagem de homem é produzida: agora ele está no centro do universo. A imagem teocêntrica de mundo e de conhecimento que dominava a cultura medieval, de uma maneira geral e especialmente nos mosteiros e universidades, vai disputar espaço com as formas emergentes.

O humanismo retoma a leitura dos clássicos gregos e latinos gerando nos novos intelectuais uma aversão à cultura medieval e ao tipo de escola que dominava a educação, com seus mestres e seus castigos corporais. Era próprio do humanismo e do renascimento a procura de uma forma mais humana e mais culta de educar a criança; entretanto, quando se fala de criança, não se está falando de todas as crianças. Trata de um movimento tipicamente aristocrático, dentro dos padrões de organização política dos Estados absolutistas.

Manacorda (1996) nos narra que as pedagogias desta época, mesmo as não humanistas, apresentavam de forma recorrente a questão de se ter em conta a natureza da criança. Essa “natureza” não se referia às suas características de maturidade psíquica ou física, mas apresenta-se como uma naturalização do seu lugar social, no qual o “natural na nobreza³⁰” é a dignidade, a fortuna, a bondade, a beleza, a prudência, o juízo, enfim, os requisitos que, ainda hoje, em nossas memórias, se referem ao lado positivo da existência.

Nos tratados de pedagogia humanista se dava importância à leitura dos textos gregos, até então ignorados ou tidos como heresias. Ganharam importância, também, o amor pela poesia, uma vida em comum entre mestre e discípulo, as disputas doutas acompanhadas por passeios pelos campos, diversões, jogos e brincadeiras, bem como o respeito pelos jovens. Esses elementos vão compor um quadro pedagógico para a formação da elite, na qual as punições corporais serão excluídas. Alguns professores procuravam que os estudos fossem feitos “com todo gosto”, utilizando-se de jogos

³⁰ Nietzsche (2001) nos ajuda a lembrar que “bom e mau”, “bom e ruim” são criações humanas. Ele mostra alguns estilhaços de duas tramas de saber e poder que foram constituindo algumas das imagens que passaram a representar os valores morais presentes na nossa sociedade. Essas tramas partem da valorização da forma de existência da nobreza e da forma da existência sacerdotal.

como método educativo. Foi retomada uma concepção de educação que ampliava o espectro dos conteúdos a serem ensinados, que passaram a caminhar dos livros clássicos à música, das artes aos exercícios físicos, próprios da tradição cavaleiresca. Será, no entanto, uma educação para os homens, e, apenas, para algumas poucas mulheres, nascidos nobres e livres.

Erasmus, envolvido com o processo de produção da sociedade cavaleiresca, apresentou alguns dos fiapos que se constituíram em um dos principais papéis que a escola viria a cumprir na sociedade industrial. Elias (1994c: 68-9) nos conta que, na introdução do livro de Erasmus, está presente a afirmação de que “*a arte de educar jovens envolve várias disciplinas, mas que a civilitas morum é apenas uma delas*” e não nega que esta é a “*crassissima philosophiae pars*” (*a parte mais grosseira da filosofia*).”

Com outros cacos, mas como parte do mesmo vitral, desenvolvem-se, em várias cidades da Europa, as escolas de artes liberais e as escolas de artes produtivas. Estas eram voltadas para a produção e tinham como alunos os filhos de mercadores locais, de artesãos e de alguns poucos pobres e miseráveis, que contavam com uma certa cooperação dos mestres de ofício. Os estudos estavam efetivamente voltados para a produção material e o cálculo era muito valorizado. Nas escolas de artes liberais a gramática era o instrumento principal. Segundo Manacorda (1996), havia um professor chamado Vergério que afirmava ser esta o instrumento para qualquer estudo liberal e a considerava como a *primordialis scientia paedagoga*.

Assim, vemos aparecer, já nos séculos XVI e XVII, algumas das imagens que farão parte das acaloradas discussões do século XVIII e que, ainda hoje, se fazem presentes em nosso cotidiano escolar.

O humanismo se produziu e produziu uma marcação identificável na divisão social, concorrendo para que novas marcas fossem sendo estabelecidas, entre elas, a de civilização. Na França do século XVI foi gerada uma distinção entre aquelas pessoas que a tinham e as outras. Segundo nos conta Elias (1994c), o sucesso, a rápida disseminação e o emprego do livro de regras de civilidade, como manual educativo para

meninos, mostram que este atendia a uma necessidade social, pois registrava os modelos de comportamento para os quais estavam maduros os tempos e que a sociedade – ou mais exatamente a classe alta, em primeiro lugar – exigia (p. 83). Erasmo dará nitidez e força a uma palavra muito antiga e comum, “civilitas”. Este conceito foi impresso nas corporeidades da época com o sentido especial que recebeu e palavras correspondentes surgiram em várias línguas em um mesmo período: civilité (na França), civility (na Inglaterra), civiltá (na Itália) e Zivilität (na Alemanha)³¹.

Segundo Manacorda (1996), da confluência da proposta de escola humanista com a escola de artes produtivas nasceu uma terceira forma de pensar a formação do homem. Homem este que, segundo Certeau (1994), se reconhece como fazedor de sua história, colocando-se como um potencial transformador do mundo, a partir de suas ações. Assumindo o homem como o novo centro do mundo, o humanismo produziu uma radical transformação na cultura da elite e gerou um eu que se diferenciou do grupo e se radicalizou. Duby (1990) nos aponta para o fato de que o embrião deste indivíduo já estava presente desde o século XII com o florescimento da autobiografia. Conta-nos que,

por certo, um Abelardo, um Guibert de Nogent imitam modelos da Antiguidade; mas essas obras literárias afirmam com brilho a autonomia da pessoa senhora de suas próprias lembranças, como o é de seu próprio pecúlio (p. 507-8).

Vai desaparecendo a palavra cosmológica, desaparecem os lugares preestabelecidos e a identidade do novo homem que surge liga-se ao seu potencial de produção, perpassado por uma iniciativa interminável, em face da necessidade de construção da nova ordem que se instala. O corpo que se comunicava com o exterior se fecha e passa a ser compreendido pelo seu funcionamento específico, um funcionamento singular que [...] contará com o desenvolvimento das regras de

³¹ Segundo Elias (1994c) a relação próxima que ocorreu na França entre intelectualidade, aristocracia e burguesia não se deu na Alemanha, e esta palavra nunca alcançou a mesma extensão que as palavras correspondentes alcançaram nas outras grandes culturas. Sendo assim, *o conceito francês de civilisation reflete o fato social específico da burguesia da nação exatamente como o conceito de kultur reflete o alemão (p.63).*

civilidade [...] e fará do corpo algo semelhante a uma máquina, contribuindo para a produção da subjetividade do homem moderno (Sant'Anna, 1996: 245). Tal corpo vai se tornar padrão lá pelos séculos XVII e XVIII, quando se estruturou a idéia de indivíduo, e é ainda hoje o top de linha da Modernidade. Certeau (1994) nos conta que

foi necessária uma longa história, do século XV ao XVIII, para que esse corpo individual fosse “isolado”, da mesma maneira como se “isola” um corpo em química ou em microfísica: para que então se tornasse a unidade básica de uma sociedade, após um tempo de transição onde apareceria como miniaturização da ordem política ou celeste – um “microcosmo”. Ocorre uma mudança dos postulados socioculturais, quando a unidade de referência progressivamente deixa de ser o corpo social para tornar-se o corpo individual, e quando o reino de uma política jurídica começa a ser sucedido pelo reino de uma política médica, da representação, da gestão e do bem-estar dos indivíduos. (p. 233-4)

Para a elite político-cultural européia, que se organiza e se pensa como padrão – o normal, o bem e a verdade –, os demais seres humanos passam a ser comparados a sua perfeição. Não apenas as formas político-administrativas e espirituais são tomadas com critérios de comparação, também as práticas corporais entram como elementos para a produção das classificações. Os outros passam a ser ordenados de acordo com o grau de diferença e de similitude que possuem com o modelo da cultura da elite européia. Inclui-se na ordenação a idéia de falta de. Na mulher, falta o pênis, nos habitantes do campo, falta a urbanidade, nos não-cristãos falta a fé, nos habitantes da colônia, há falta de habilidade de viver a vida da Corte, nas crianças, há falta de educação, de postura, de autocontrole.

A natureza vai sendo desmistificada nos diferentes campos do conhecimento e o desencantamento chega ao corpo por fios diversos, tramando uma outra sensibilidade humana. São marcantes as descobertas como as do padre polonês Nicolau Copérnico (1473 – 1543) e também as de Giordano Bruno. O primeiro publicou anonimamente, em 1514, sua idéia sobre o sol ser o centro estático em torno do qual a Terra e os planetas se deslocavam em órbitas circulares. O segundo escreveu e falou sobre a infinitude do Universo e afirmou ser Deus apenas o princípio inteligente que lhe deu origem.

A relação existente entre o saber e o divino foi sendo rompida, bem como foram desfeitas as correspondências entre o corpo e o mundo, nas quais os equilíbrios e desequilíbrios na ordem do cosmo produziram alterações no e do corpo. A abertura do corpo humano, por exemplo, que na cultura medieval era inconcebível por tratar-se do lugar do espírito, torna-se comum e a anatomia humana ganha o centro das atenções, especialmente nos espaços da cultura de elite, nos séculos XV e XVI. As primeiras dissecações oficiais ocorreram em universidades italianas no século XIV e precisaram de uma autorização do Papa, pois, do contrário, seriam interpretadas como heresias e severamente punidas. Eram precedidas de rituais, com a função de aplacar e redirecionar as forças perigosíssimas que o olhar invasor libertava; talvez representasse um meio simbólico de prevenir os homens contra a ameaçadora destrutividade que o olhar objetificante silenciosamente prenunciava (Rodrigues, 1999: 59).

Essas idéias aliadas a outras tantas descobertas, como a do telescópio, foram deslocando o foco teísta de produção do conhecimento. Esses deslocamentos fizeram, por exemplo, Galileu Galilei (1564 - 1642) sentir o sopro da morte quando, em 1609, afirmou que o sol era o centro do universo. Os decalques de Galileu se fizeram a partir de suas observações astronômicas que confirmaram a validade da teoria heliocêntrica e rompeu com a visão geocêntrica de universo.

Considerado o pai da física moderna, foi o primeiro a combinar experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza descobertas por ele, sendo considerado, por alguns cientistas, o pai da ciência moderna. Acreditava que a filosofia estava escrita no mundo, esse grande livro que permanece sempre aberto diante de nossos olhos, mas que, para desvendá-lo, era preciso primeiro entender a linguagem e os caracteres com que foi escrito. Para ele o mundo havia sido escrito em Matemática e os caracteres eram os triângulos os círculos e outras figuras geométricas. O uso da descrição matemática da natureza tornou-se dominante na ciência do século XVII. Capra (1999), citando Laing, nos conta que esta racionalidade nos levou a perder a visão, o som, o gosto e o olfato, e com eles foi-se também a

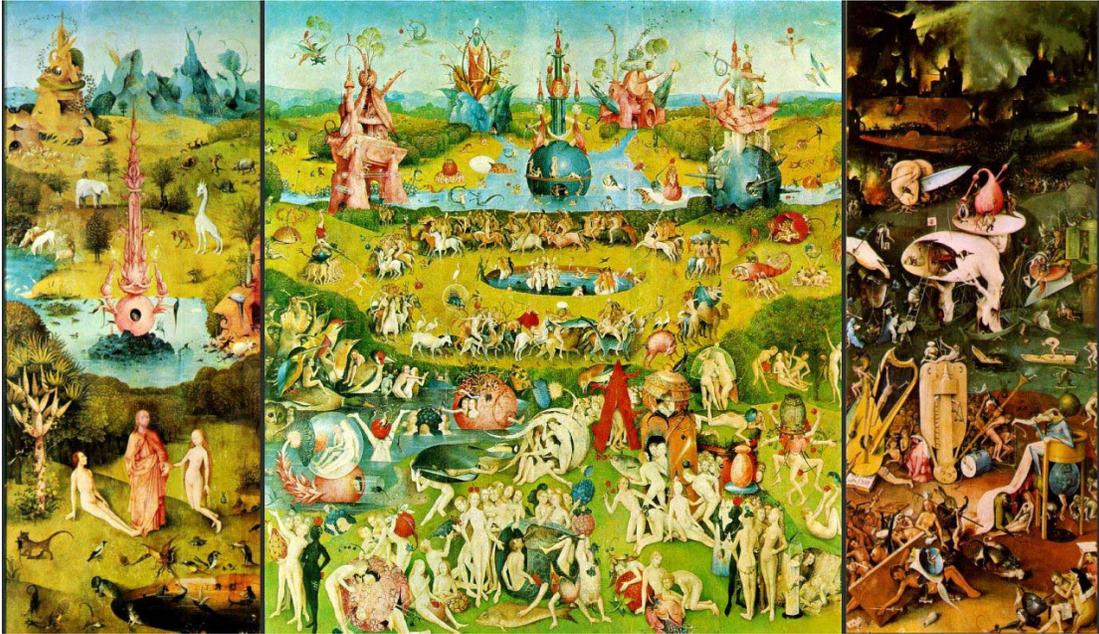
sensibilidade ética e estética. Segundo o mesmo autor, nada mudou tanto o mundo como a obsessão dos cientistas pela medição e pela quantificação do mundo.

O conceito de tempo também se transformou, havendo um entrelaçamento com o de espaço e o de movimento dos planetas. Em 1687, já no final do século XVII, Sir Isaac Newton publicou o seu livro *Princípios da filosofia natural* no qual foi desenvolvida a teoria de como os corpos se movem no espaço e no tempo, bem como uma complexa matemática para analisar tais movimentos. Ele definiu o tempo como uma grandeza absoluta, cuja passagem é sempre constante, independente do observador (e que aprendemos, ainda hoje no ensino médio). Também elaborou a complexa lei da gravitação universal, de acordo com a qual cada corpo no universo é atraído por todo e qualquer outro corpo, por uma força tanto mais intensa quanto maciços forem os corpos e mais próximos estejam uns dos outros (Hawking, 1997, p.22).

Nas artes plásticas o homem, que olhava para as imagens sagradas ou para o céu, voltou seu olhar para o si próprio e viu os desejos humanos. Bosch, na tela central de sua magnífica obra “*Jardim das Delícias*” (de cerca de 1500), nos apresentou imagens das diferentes formas de prazeres corporais e na da direita as punições para nossas realizações da carne. Brueghel, no “*Banquete de Bodas*” (1568), nos mostrou os prazeres dos sentidos dos homens comuns. As entranhas corporais podiam ser agora vistas e ali estavam elas expostas em “*A aula de anatomia do Doutor Tulp*”, pintado por Rembrandt em 1632.

A Pedagogia, entendida também como regras de civilidade, a Medicina e a Arte se apropriaram do corpo como novo objeto a ser olhado, estudado e mesmo adorado. Leonardo da Vinci (1452 –1519), que defendia uma educação voltada para a prática objetiva, fez inúmeros estudos anatômicos a partir da dissecação de cadáveres e Miguel Ângelo (1475 – 1564) estudou os cadáveres para identificar as articulações, os ossos, os ligamentos etc³².

³² A Academia das Artes de Desenho, em Florença, foi a primeira a instituir o ensino obrigatório da anatomia, se antecipando até mesmo às escolas de medicina. Contudo, as dissecações multiplicam-se na Europa e muitas podem ser assistidas pelo público, pois a curiosidade para ver os segredos da carne humana era enorme.



Jardim das Delicias – Hieronymus Bosch (cerca de 1500)³³



Banquete de Bodas - Brueghel (1569 -1625)³⁴

³³ Imagem captada na internet: http://www.cyberium.net/imagine/dedicated_to/masters.html

³⁴ Imagem captada na internet: spanisharts.com/prado/jbrueghel/banquete.jpg



A aula de anatomia do Doutor Tulp – Rembrandt (1632)³⁵

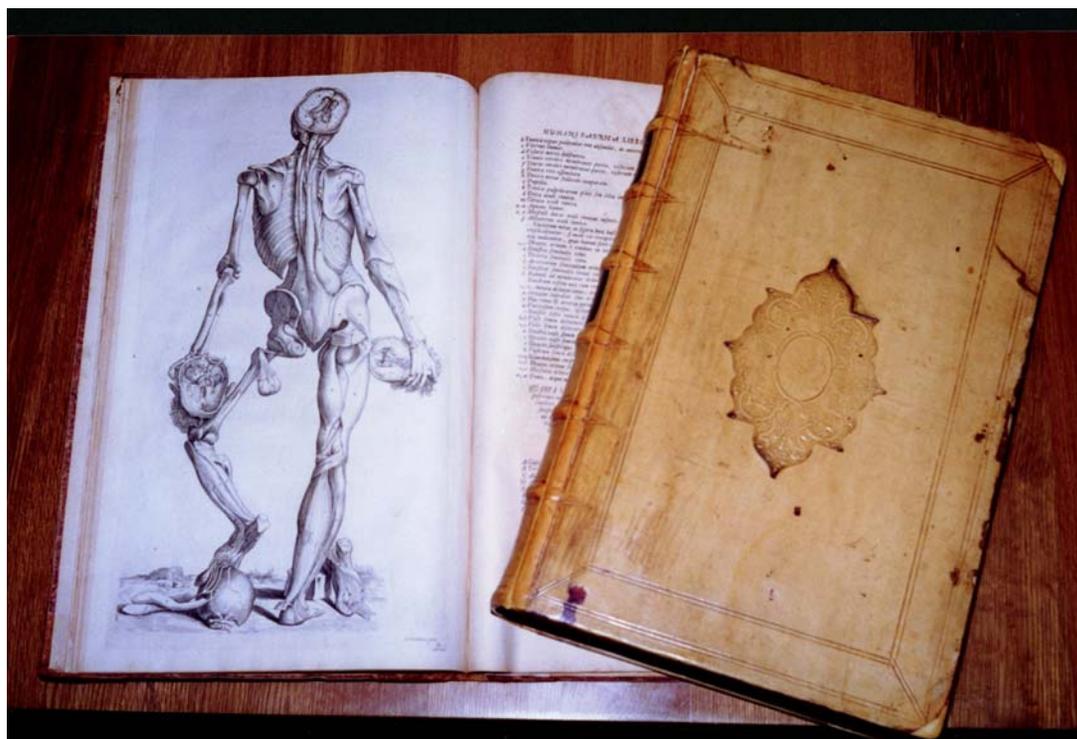
As pessoas anatomizadas não pertenciam ao mundo da cultura de elite; eram condenados, indigentes e pobres em geral. Pagavam com a exposição de suas vísceras os “gastos” que a sociedade teve com eles. As dissecações contribuíram para modificar o imaginário do homem ocidental e desmistificaram o cadáver, laicizando-o e colocando-o a serviço da ciência. *O corpo humano depois de morto, aberto e desmembrado pelas mãos daqueles que o dissecam em nome da ciência, tende a se transformar num livro rico de explicações que, segundo Vesálio, não mente jamais* (Sant’Anna, 1996: 248).

O humanismo italiano tornou-se europeu e há, de uma certa forma, uma autocrítica quanto ao aspecto de seu pedantismo. Erasmo de Rotterdam era também um humanista cristão, que lia os clássicos. Torna-se um crítico do pedantismo gramatical e do sadismo pedagógico que permaneciam presentes nas escolas. Criticava o ambiente

³⁵ Imagem captada na internet: <http://www.ibiblio.org/louvre/paint/auth/rembrandt/1630/nicolaes-tulp.jpg>

sujo e barulhento, bem como a inconsistente verbosidade do ensino. Para o autor que sistematizou as regras de civilidade do século XVI, a educação do cidadão, do gentil-homem e do governante tinha uma função civil. Como nos conta Manacorda (1996):

Eles ampliam o próprio quadro de atenção das palavras às coisas, do mundo antigo à atualidade, ou, como diz Machiavelli, da “continuação dos antigos” à observação da realidade efetiva”, e interferem autorizadamente junto ao poder político para sugerir uma nova e diferente organização da cultura e da instrução (p. 185).



De humani corporis fábrica libri septem
Segunda edição ampliada. [1555].

Primeira publicação feita em 1543. As ilustrações são de Jan Stephan van Calcar³⁶

Tornando-se forte e bem recebida, em diferentes espaços europeus, a concepção humanista de educação entra na intrincada rede de discussão sobre o que deveria ou não deveria ser a educação na nova sociedade que se anunciava. A Igreja Católica, por exemplo, chegou a considerar o estudo do grego uma heresia e se chocou

³⁶ Imagem captada na internet: <http://library.queensu.ca/webmus/sc/vesalius.jpg>

com posições como a de Leonardo da Vinci, que propunha uma formação dos homens e uma cultura voltadas para as artes produtivas, para a prática. Assim, alguns criticavam o “tempo” gasto com os estudos liberais, pois os consideravam dispensáveis para a dinâmica de comércio e de produção. Outros não consideravam as artes produtivas como estudo, por não identificarem nestas os conhecimentos que aperfeiçoariam o espírito; havia, ainda, aqueles que criticavam as disciplinas teóricas, porque estas se ocupavam apenas com os conhecimentos do espírito e da mente, nada produzindo de concreto. Manacorda (1996) nos apresenta, no diálogo imaginário do tanoeiro Gelli com sua alma, a expressão do que acontecia na época e que, ainda hoje podemos identificar nos cursos superiores procurados por pessoas já inseridas no mundo do trabalho; em geral, ocorre com as licenciaturas. A alma aconselha o tanoeiro a dedicar-se aos estudos das ciências sem “perturbar seus afazeres”, isto é, continuando a ser tanoeiro, mas culto. Ele argumenta:

Não é mais fácil fabricar dornas do que estudar as letras, e Gelli deplora fortemente “o medo que fazem os doutos, tal que afasta do estudo”, “a inveja maldita dos doutos” que “fazem de tudo para dissuadir os homens dos estudos” (p. 189)

Fazendo uma crítica ao uso do latim como língua culta e à imagem do trabalho como penitência, Gelli buscou a produção de si como trabalhador culto, uma cultura voltada para a prática. Ele identificava na cultura dos doutos uma arte de dominar e dissuadir o povo do estudo, como um “bem” que deve permanecer entre os iguais.

Vão se inscrevendo novas formas de se mover no espaço/tempo que se organiza. A elite, além de se impor os códigos de civilidade e a eles se submeter, inicia a produção de um maquinário cultural que se estende para além de suas fronteiras de classe ou de pertença cultural. Como ação ou como reação, aquilo que faz parte desta elite vai assumindo a força de verdade. A noção de *medida interna* dos gregos, por exemplo, que não podia ser expressa em termos quantitativos, mas em sua relação com a beleza, saúde e harmonia do próprio objeto ou pessoa será, reapropriada por uma quantificação exata de tudo o que seja possível.

É importante destacar que, nos séculos XV a XVII, as fissuras nas imagens-memórias da Idade Média não significaram ruptura *ad-æternum*, e nem para todos. Para algumas pessoas as mudanças que estavam ocorrendo não faziam sentido ou sequer eram percebidas; para outras eram heresias, e outros as ressignificavam, tensionando ainda mais o processo e produzindo novas rupturas.

No final do século XV, portugueses e espanhóis lançaram-se em mares nunca antes navegados. Desterritorializados, traçaram linhas de fuga em busca de novas tramas que pudessem manter a dinâmica comercial interna da Europa. Assim, são buscadas novas rotas para o comércio, produtos comercializáveis, ouro e prata - para a cunhagem de moedas. O mundo conhecido, pelos europeus, que era a Ásia, África e Europa, se expandiu.

Em Portugal, D. Henrique, filho de D. João I, organizou na Vila de Sagres um centro de pesquisa de navegação. Na Espanha, após a expulsão dos mouros, em 1492, os reis Fernando e Isabel patrocinaram a viagem idealizada por Colombo, que, contestando o paradigma científico/religioso da época, afirmava ser a Terra redonda e, portanto, passível de ser circunavegada.

A Igreja, sem a força unificadora de outrora, mantinha-se a partir de sua forte aliança com a nobreza. Contudo, a dinâmica de vida nas cidades, a produção de novos conhecimentos e a autonomia que alguns setores da sociedade vão adquirindo colocam em cheque não apenas o controle que essa ainda mantinha sobre a produção e a aceitação dos conhecimentos como, e especialmente, seu poder para isso.

O barateamento para a produção de bíblias e outros livros possibilitou, aos que sabiam ler em latim, o acesso às “verdades divinas” sem a necessária interpretação dos padres. Essa vontade de saber, que é também uma vontade de poder, aliada ao espírito de individualização, aos descontentamentos com o comportamento do clero romano e às questões políticas e econômicas específicas dos diferentes espaços da geografia européia, produziu quebras na unidade interna da Igreja Cristã. O conjunto dessas fissuras foi denominado “Reforma” e os homens que dele participaram foram designados como protestantes. Apesar de não haver uma linha única de atuação, os

movimentos de protesto surgiram mais ou menos entrelaçados, questionando a obrigatória interpretação da Bíblia por um clérigo sábio, a realização de missas em latim para uma população que, em geral, só falava a língua local, a concentração de riquezas e de terras da Igreja, a condenação que esta fazia ao lucro excessivo e até a indissolubilidade do casamento. Esses protestantes apareceram na Inglaterra, Suíça, Alemanha e França. São em sua maioria religiosos de origem cristã³⁷.

Entre os protestantes, está Lutero que, na Alemanha, propõe a organização de um sistema escolar destinado ao trabalho. Para ele a instrução deveria ser dada a meninos e a meninas, pois seu objetivo era formar homens e mulheres atuantes sociais. Manacorda (1996) nos conta que ele, buscando inspiração na escola da Antiguidade, criou um projeto de educação para as classes destinadas à produção e propôs para isso um processo ativo, no qual se articulariam instrução e trabalho. A Reforma na Alemanha exprimiu, sobretudo, exigências populares, embora não estivessem ausentes atitudes aristocráticas. Assim, embora não tenha havido uma ruptura na concepção dicotômica entre trabalho intelectual e manual, fortemente presente na educação dos países Ibéricos, da França e da Itália, *as classes destinadas à produção são consideradas não mais como os principais destinatários da catequese cristã, mas também como participantes ativos no processo comum da instrução* (p. 198).

Criticando a escola tradicional e a atitude humanista, Lutero colocou o acento de seu projeto de escola na *utilidade social da instrução, destinada a formar homens capazes de dirigir o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa* (Manacorda, 1996: 197). Ele não falava apenas para a classe dirigente, falava também para os pais, estimulando-os a mandarem seus filhos à escola. Tentou conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual.

³⁷ Esses protestantes são: na Inglaterra, Henrique VII, que, em 1534, é reconhecido pelo parlamento inglês como chefe religioso supremo da Igreja Anglicana. Contudo, somente no governo de Elisabeth I (1558-1603) é que se consolida a Igreja Anglicana; o francês João Calvino (1509 - 1564) que encontra, no movimento iniciado por Ulrich Zwinglio (1484 -1531), na Suíça, o caminho para que sua concepção protestante seja apoiada pela burguesia mercantil local; o monge agostiniano Martinho Lutero (1485 - 1596) e Filipi Melonchtom (morreu em 1560) que, na Alemanha, propõem uma educação baseada em princípios bem diferentes dos hegemônicos no restante da Europa.

Manacorda (1996), citando Lutero, nos possibilita identificar, até mesmo, uma ressignificação do corpo feita pelo protestante:

Os trabalhadores manuais são inclinados a desprezar os trabalhadores da mente, como os escrivães municipais ou os mestres de escola. O soldado gaba-se das dificuldades de cavalgar com a armadura, suportando o calor, o gelo, a poeira, a sede; mas eu gostaria de ver um cavaleiro capaz de ficar sentado o dia inteiro com o nariz fincado num livro... O escrever não empenha somente a mão ou o pé, deixando livre o resto do corpo para contar ou brincar, mas empenha o homem inteiro. Quanto ao ensinar, é um trabalho tão cansativo que ninguém deveria ser obrigado a exercê-lo por mais de dez anos. (p. 198)

Ele identifica no trabalho do corpo a produção de riquezas. Identifica que, nas técnicas corporais, nas formas de fazer, há uma produção importante para a Alemanha e, de certa maneira, que o corpo é o “instrumento” para o fazer humano. Assim, articulando os conhecimentos dos mestres artífices e os da educação clássica, procura a produção de uma outra imagem de educação. O alemão Melanchton, em 1526, afirma que *uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas* (Manacorda, 1996: 198).

Aparece neste século, e na Alemanha, mais explicitamente a idéia de formar para ser governante independentemente de uma linha sucessória. Há mais uma fissura na imagem de educação propagada pela Igreja e hegemônica na Europa. O Estado é instigado a assumir a formação da população; e as ações dos protestantes, no sentido de formar governantes e trabalhadores distantes das ordens religiosas católicas, provocam mais uma reação da Igreja que, como nos conta Manacorda (1996), reagrupa suas forças para manter o monopólio do clero nas questões da educação, de sua influência nas questões dos Estados, enfim, da força política de suas imagens-memórias e de suas prerrogativas de saber e poder. Nesta busca por manter-se no controle dos saberes, ela acaba desenvolvendo argumentos no sentido de condenar *as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural* (p. 200).

O Concílio de Trento (1545 - 1564) marca a reação da Igreja às várias transformações que ocorriam na sociedade e, especialmente, no campo da educação e da cultura. Há uma crítica à invenção da imprensa e nasce uma idéia de que já existiam

livros demais. Várias espécies de livros foram condenadas, entre elas, as de autores como Lutero, Calvino, Zwinglio e outros considerados hereges. Houve também proibições de assuntos como geomancia, piromancia, onomancia, quiromancia ou aqueles relativos a adivinhações, sortilégios e magias.

O Concílio também tomou iniciativas de reforma educacional e, evocando antigas tradições, não só propôs a reorganização dos conteúdos escolares, mas hierarquizou-os, implantou e produziu forte hierarquia das relações internas nas escolas. A ignorância da maior parte do clero e a precariedade da formação de alguns de seus professores levaram a dois movimentos: ao maior rigor na seleção dos jovens para ingressarem nas suas fileiras, que passaram a ter de, além de serem filhos de matrimônio legítimo, saber ler e escrever em latim; e a organização de um fluxo de estudos para aqueles que desejavam se tornar professores.

À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem-sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio de Trento foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja Católica contra o protestantismo (Manacorda, 1996: 202)

Dedicados à formação dos dirigentes da sociedade européia, no final do séc. XVI, os jesuítas publicaram a *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente o sistema escolástico jesuítico e organizou o ensino em classes, horários, programas e disciplinas. Os jesuítas captaram, desta época, uma forte tendência que Descartes expressaria posteriormente.

Os séculos XVI e XVII foram palco de rupturas nos diferentes campos do conhecimento e da vida, sendo dispensável aos estudiosos da complexidade destacar se foi esse ou aquele aspecto, essa ou aquela ação que produziram uma ruptura, pois não houve um ponto onde possamos dizer foi aqui que começou. O que podemos apontar são alguns nós, nos quais o olhar arguto de algumas pessoas captou o movimento, e as sínteses das vivências de mundo foram produzidas e compartilhadas. Uma destas

pessoas, com capacidade de síntese de sua época, foi René Descartes³⁸ (1596 - 1650). Considerado por muitos autores como o fundador da Filosofia moderna, buscou a elaboração de um método que permitisse a unificação de todo o saber. A certeza que Descartes procurava

devia ser absoluta e contar com um fundamento indubitável. Deste modo, a filosofia cartesiana instaurou um modo específico de relação do ser humano como sujeito e o mundo como objeto que já havia começado a desenvolver-se no Renascimento. (Najmanovich, 2001: 67)

Instalando um modo específico de relação entre o cientista como sujeito e o mundo como objeto, a filosofia cartesiana se introduz na vida com sua noção de sujeito racional, capaz de conhecer e de elaborar imagens ou representações do outro, que é diferente de si.

Para alguns autores ele é, também, o pai da dicotomia entre corpo e mente, mas Najmanovich (2001), assim como Morais (1992) e Fontanella (1995), reconhece que antes da Modernidade já havia uma concepção dualista de homem que distinguia o corpo da mente. Peter Brown (1990) nos relata que na sociedade ocidental esta dicotomia aparecerá, marcadamente, a partir do primeiro século depois de Cristo, através do pensamento do apóstolo Paulo. O autor afirma que: *a guerra do espírito contra a carne e da carne contra o espírito foi uma imagem desesperada da resistência humana à vontade de Deus* (p. 50).

³⁸ Descartes, aos oito anos, foi matriculado no Colégio Real de La Fleche aberto pelos jesuítas com dotação de Henrique IV. Permaneceu neste colégio por quase dez anos. Era muito religioso e embora admirasse a disciplina e a educação recebida dos jesuítas ele identificava o ensino de La Fleche como fútil e desinteressante, sem fundamentos racionalmente satisfatórios, apenas a matemática despertava seu interesse. Decidiu deixar os estudos regulares, pois queria ganhar experiência diretamente, em contacto com o mundo. Ingressou no curso de Direito, de dois anos, na Universidade de Poitiers e o concluiu em 1616. Em 1618, na Holanda, se alistou na escola militar como um oficial não pago do exército de Maurício de Nassau, que naquele momento estava em guerra com a Espanha, disputando algumas colônias na América. O serviço militar foi uma escolha convencional. A prática da guerra era uma complementação da educação dos cavaleiros que não seguiam a carreira eclesiástica, além de ser o campo de aplicação das matemáticas, tanto no aperfeiçoamento das armas como na construção de fortalezas e edifícios em geral. (referência: <http://antroposmoderno.com/index1.html> e <http://www.ime.unicamp.br/~calculo/modulos/history/descartes/descartes.html>).

Esta dicotomia, no entanto, não tinha a marca de uma imagem maquinizada do corpo, nem este era esvaziado de sentido para a existência como o será na produção de Descartes. Foi rompida a ligação do corpo com o mundo: a corporeidade foi dilacerada.

A nova imagem de homem que estava nascendo foi sintetizada por Descartes: *penso, logo existo*. Entretanto, ao se dar conta de ter parido um homem pensante, percebe que *lhe fica muito difícil atribuir entidade ao mundo que percebe*. Assim, ele pede a colaboração de Deus que *não criaria uma criatura inteligente para enganá-la sempre* (Najmanovich, 2001, 19-20). O agir e o sentir foram subjugados à razão, como podemos identificar na passagem exemplificativa abaixo.

Depois, examinando com atenção o que eu era, e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia qualquer mundo, ou qualquer lugar onde eu existisse, mas que nem por isso podia supor que não existia; e que, ao contrário, pelo fato mesmo de eu pensar, em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se, mui evidente e mui certamente, que eu existia; ao passo que, se apenas houvesse cessado de pensar, embora tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria qualquer razão de crer que eu tivesse existido; compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (Descartes, 1996: 92)

A vivência corporal foi compreendida por ele como uma representação na mente e os objetos do mundo exterior como meros dados da consciência. Para ele existiam aqueles que raciocinavam, “pensavam” e sabiam da sua existência e os que existiam por si. Ele via os seres humanos como sendo *habitados por uma alma racional que estava ligada ao corpo através da glândula pineal, no centro do cérebro* (Capra, 1999: 56). Ressignificando e levando às últimas conseqüências a distinção entre *res extensa* (extensão, corpo, matéria) e *res cogitans* (pensamento, consciência racional), ele prendeu o EU no cogito (razão), contribuindo para a geração de uma lógica filosófica em que a imagem-memória do EU se fixou como a da razão.

Profundamente influenciado pelo pensamento barroco do século XVII, que via as máquinas e as engenhocas como que dotadas de vida própria, encantando as pessoas

com a magia de seus movimentos, Descartes explicou em detalhes as semelhanças dos movimentos e das várias funções biológicas do corpo com os mecanismos. Na sua busca por construir uma ciência natural completa, englobou os organismos em sua concepção mecanicista de matéria e as imagens dos seres vivos foram assimiladas às de máquinas. Sant'Anna (1996) nos conta que o velho sonho de criar vida foi atualizado com a fabricação dos autômatos, *em particular aqueles de Vaucanson no Século das Luzes, inventor, entre outros, de um andróide tocador de flauta e de um pato que come, bebe e faz a digestão tal qual um pato vivo* (p. 250). Descartes era fascinado por esses mecanismos, chegando a produzir alguns e a afirmar que não via diferença entre eles e os produzidos pela natureza.

Najmanovich (2001) nos aponta Descartes como o produtor de uma trilogia fundamental que caracteriza a “maquinização” da imagem de mundo, de corpo e de conhecimento: *a fundamentação metódico-maquínica, a distinção radial corpo-mente e a geometria analítica* (p. 19). Esta última contribuiu para que o olhar para o espaço se transforme em um olhar esquadrinhador, procurando fixar o lugar das coisas e das pessoas.

Inferiorizado em relação ao pensamento, o corpo precisava ser domado, não pela fé em Deus, mas pela razão. Visto como máquina, no momento em que começa a se organizar uma economia capitalista, o corpo é assumido como mais um instrumento na produção; porém um instrumento que deve ser controlado, moldado, adaptado aos novos tempos. Uma forma científica se apossa do corpo e combina ordenação, precisão terminológica, hierarquia e razão matemática. É o corpo máquina que fará parte da produção e se distinguirá do Eu. O homem do mundo burguês passa a **ter** um corpo.

A prática do registro escrito assumiu um papel quase místico perante a regulamentação necessária às novas relações e à importância de compreender o mundo de forma racional. Passou a ser necessário anotar o que se via, o que se pensava, o que se queria fazer... A memória ganhou relevância e o mundo não podia mais ser narrado pela boca do povo, mas por aqueles que “sabiam” como o “mundo realmente era”. A idéia de progresso foi se impondo, sob formas científicas, eruditas, tecnológicas e

políticas, invadiu o mundo vivido e se apossou dos corpos, dos sentidos e dos agires. O conhecimento passou a ter um valor aplicativo e a identidade do homem moderno foi sendo tecida pelo seu potencial de produção e capacidade de registro do que estava sendo feito, demandando uma iniciativa interminável, diante das necessidades e das propostas da nova ordem que se instalava.

Foram alterados, no Ocidente, hábitos cotidianos, as relações de poder e as relações de produção material e do conhecimento. O acordar e o dormir não mais se regulariam pela dinâmica das estações do ano ou pela dinâmica de cada grupamento social. Agora o relógio e a demanda da produção começam a dar um novo ritmo ao mundo vivido. A refeição, por exemplo, não seria mais saboreada no momento em que ficava pronta, em festividades, freqüentadas por todo o tipo de gente, ou quando o corpo dela necessitava; tornou-se necessário consumi-la em horários previstos. As necessidades e os desejos humanos precisavam ser controlados para atender as exigências das novas maneiras de produção e da nova forma de vida das cidades. As pequenas oficinas vão sendo substituídas pelo trabalho nas fábricas e as ferramentas simples dos artesãos, pelas novas máquinas. Uma nova classe se incorpora à cultura de elite. São os donos das fábricas e dos bancos. Tinham dinheiro e os meios de produção. Alguns desejavam ter também os maneirismos e os saberes da aristocracia. Na França, a aristocracia perde poder econômico, mas se alia aos burgueses; há um escambo cultural-econômico.

Para a maioria da população pobre, e também para os camponeses, o corpo manterá sua conexão com a natureza, subordinado aos costumes comunitários. As crianças, que aprendiam sobre o mundo, a partir das experiências cotidianas, na convivência com os adultos, no espaço comunitário, serão mandadas à escola, para aprender as novas maneiras de ser, próprias da civilização moderna.

Como já dissemos, no plural, porque o digo a partir da fala de vários outros autores, o corpo medieval não tinha nada a ver com aquele urdido pela modernidade, não era um corpo contido, a boca era escancarada, o apetite, voraz, os excrementos eram considerados elo essencial da cadeia da vida e da morte, uma ramificação do corpo,

ultrapassando os próprios limites e sendo fundido com o mundo. Não havia fora dos mosteiros uma moralidade específica de controle da corporeidade. As partes do corpo tinham nomes que lhes eram dados sem rodeios ou refinamentos.

A construção do Renascimento transformou a consciência cosmológica em uma auto-consciência e colocou o homem como o centro do mundo; todavia, as produções de Descartes, dos iluministas e a “inauguração” da sociedade da produção, da ciência e da técnica inventarão um homem que pensa, se pensa e pensa outros homens isoladamente. Acreditando que apenas a razão seria capaz de produzir a verdade. Esta razão, que só poderia aflorar com o homem livre de todas as influências, com o pensador autônomo, universalmente desprendido, como sujeito descorporificado, fora do mundo que o produziu homem, gerou, além de uma objetificação do sujeito, uma pretensa neutralidade na produção dos saberes científicos.

A imagem-memória maquínica será impressa na corporeidade moderna. Esta passará a fazer parte das nossas analogias para interpretar os sujeitos, os espaços, a natureza, as cidades, a educação e o próprio mundo vivido. A imagem-memória maquínica sugere uma hierarquia e uma mecânica na qual o trabalho das partes é essencial para o funcionamento do todo, porém, sem identificar que parte e todo estão interconectados em uma trama, que o uno e o múltiplo estão presentes um no outro. Essas imagens se multiplicaram e, posteriormente, as técnicas taylorizadas, a medicina social, a escola, as técnicas de higiene, os cuidados de si, a lógica empresarial e a mídia, estas já no início do século XX, tentarão transformar os indivíduos em impressos da ordem.

A “verdade” passou a ser produzida pelo trabalho histórico, político e econômico, sendo dependente de um querer-fazer o progresso desejado pelos setores dominantes. Conhecer deixou de ser opinar e deixou também de significar uma aproximação com Deus. O saber se entrançou com a produção de coisas materiais e com a ordenação do mundo. O trabalho com as mãos, que, na maioria dos países europeus, inclusive e especialmente em Portugal, não era considerado como algo de valor, recebeu um outro tratamento a partir da racionalidade maquínica e, segundo Sant’Anna (1996), a

burguesia industrial encontra uma justificativa laica e funcional para o trabalho dos homens. O corpo torna-se uma máquina funcional e rentável, um mecanismo que deveria saber transmitir e transformar movimentos em produção.

Os lugares fundados e a idéia de vida comunitária perdem a força e uma nova cultura vai sendo tramada por esse novo homem que produz e se produz na ambigüidade dos desejos de se corporificar e da descorporificação produzida pela razão dominante.

2.3- Bordando com o alinhavado

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de <<quadros vivos>> que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multidões organizadas. A constituição de <<quadros>> foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII; arrumar jardins de plantas e de animais, e construir ao mesmo tempo classificações racionais dos seres vivos; observar, controlar, regularizar a circulação das mercadorias e da moeda e estabelecer assim um quadro econômico que possa valer como princípio de enriquecimento; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, e constituir um registro geral e permanente das forças armadas; repartir os doentes, dividir com cuidado o espaço hospitalar e fazer uma classificação sistemática das doenças: outras tantas operações conjuntas em que os dois constituintes – distribuição e análise, controle e inteligibilidade – são solidários. O quadro do século XVIII é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. (Foucault, 1987: 135)

A partir do século XVIII, uma visão de mundo e de conhecimento vai dominar a cultura da elite e tornar-se hegemônica nos vários espaços europeus. A população deveria ser educada dentro dos novos moldes; aquelas corporeidades que traziam impressos muitos traços da cultura medieval eram antitéticas às novas formas de produção de riquezas e de conhecimentos. Vão sendo gerados novos conhecimentos e os que dominarão o cenário europeu serão aqueles articulados ao mundo da produção e à organização da população em torno da produção industrial, embora a estruturação da vida se altere não apenas pela alteração da forma de organização econômica. Toda uma

rede de saberes, dos vários tempos históricos e de memórias, vai interagir nos fazeres corporais da sociedade, mas uma forma vai se tornar dominante.

A burguesia francesa, a inglesa, a espanhola e a portuguesa, enredadas à nobreza, à intelectualidade e, ao contraditoriamente, ao clero, dominarão o panorama político-cultural. Apropriando-se da racionalidade organizativa da Igreja e de certos maneirismos da nobreza, mas inserindo-se no fazer certas práticas corporais engendradas pela racionalidade que toma a competição, o individualismo, a velocidade e a ordenação como elementos próprios de sua constituição, a burguesia se compreende como superior a todas as classes. Ela se coloca como a inauguradora de um novo tempo, de uma nova forma de viver e produz políticas que marcarão no corpo moderno as imagens-memórias que ainda hoje fazem muitos de nós crermos ser esta a melhor, e única forma possível, de viver no mundo contemporâneo.

A imagem-memória do homem moderno vai se fixar dual. Ela é a de uma cabeça que pensa, ou que deveria pensar, e de um corpo que precisa ser dominado pela razão. Não há uma corporeidade, mas um indivíduo, isolado dos demais, que se responsabiliza pelo seu sucesso e pelo seu fracasso no mundo da produção. Por ter um corpo, o homem moderno deve ser capaz de dominá-lo para chegar ao sucesso. As várias ciências que nascem no século XVIII vão produzir leituras sobre este homem, cada uma nos limites de suas barreiras disciplinares e a imagem-memória de corpo que dominará será a do corpo máquina, mais um mecanismo da racionalidade capitalística.

Manacorda (1996) nos conta que o modo de produzir os bens materiais necessários à sociedade transformou-se profundamente. Do domínio da forma artesanal individual de produção (ou de pequenos grupos de iguais) transmuta-se para as oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios. Deste *passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não-associados, mas contratados por ele* (p. 270). Logo a seguir, identifica-se o aparecimento da cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrados em uma só oficina,

reúnem-se os artesãos, antes dispersos. Porém, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo.

Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotina operativa, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência com força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina (Manacorda, 1996: 270)

O processo de transformação das formas de produção se imbrica com os processos de transformação da cultura, com a produção de conhecimento e com o que se torna ou deixa de ser considerado como conhecimento. Manacorda nos lembra que o aprendizado que passa de mestre para aprendiz, de pai para filho, que estava presente na sociedade ocidental desde o antigo Egito, conforme atesta Platão, e que se constituiu no conhecimento dos trabalhadores artesanais da Idade Média transformou-se em um não-saber. O saber para a produção deslocou-se do grupo de artesãos que dominavam a técnica para a “moderníssima ciência da tecnologia”. Os homens e as mulheres comuns tornam-se ignorantes por já não terem os conhecimentos de todo o processo produtivo. Com o Renascimento e com o Humanismo, houve um deslocamento do foco dos conhecimentos. Saber tornou-se uma ação de todos os homens, todos, com sua capacidade mental poderiam conhecer o mundo, as formas do mundo e transformar o mundo. Contudo, com as mudanças na forma de organização do trabalho, na produção científica e tecnológica, os homens e as mulheres comuns passaram a ser identificados como não-sabedores, pois o saber, que havia sido libertado dos muros dos mosteiros, tornou-se enclausurado pela racionalidade maquinica que passará a dominar a imagem-memória de mundo no século XVIII. Conhecer tornou-se maquinar, mas não eram todos que poderiam maquinar; era preciso ser aceito na ordem do discurso. Tornou-se indispensável passar pelos rituais de iniciação e de aceitação produzidos nos espaços de poder de uma ciência positiva. O homem e a mulher comuns já não eram sabedores,

suas mentes estavam repletas de imagens-memórias que não correspondiam à realidade do mundo. Além disso, eles não conheciam as regras, as maneiras de se comportar com disciplina, não sabiam sequer usar de forma correta os mecanismos que estavam sendo produzidos a serviço de uma elite que busca, na produtividade, a marca de uma nova época para a civilização humana.

Foucault (1992) nos conta que, no campo da produção de conhecimentos científicos, a comparação realizada pela medida assumiu um papel preponderante, reduzindo a observação do mundo em relações aritméticas de igualdade e de desigualdade. O semelhante, que foi durante muito tempo categoria fundamental do saber, foi dissociado numa análise feita em termos de identidade e de diferença.

Dois caracteres essenciais passaram a dominar. O primeiro, o das relações entre os seres humanos, que foram realmente pensados sob a forma da ordem e da medida, e que tiveram como desequilíbrio fundamental o de se poder sempre reduzir os problemas da medida aos da ordem. O segundo referiu-se ao aparecimento de uma série de domínios empíricos, que até então não tinham sido nem formados nem definidos, que se constituíram tendo por base uma ciência da ordem.

A colocação em ordem, por meio dos signos, passou a constituir todos os saberes da identidade e da diferença. Se, no século XVI, a semelhança estava ligada a um sistema de signos e era sua interpretação que abria o campo dos conhecimentos concretos, a partir do século XVII, *a semelhança é repelida para os confins do saber, do lado de suas mais baixas e mais humildes fronteiras. Lá, ela se liga à imaginação, às repetições incertas, às analogias nebulosas* (Foucault, 1992: 86). Para o projeto de ciência geral da ordem, ou teoria da disposição em quadros ordenados das identidades e das diferenças, devia-se, *a um tempo, designar muito precisamente todos os seres naturais e situá-los ao mesmo tempo num sistema de identidades e de diferenças que os aproxima e os distingue dos outros. A história natural deve assegurar, num só movimento, uma designação certa e uma derivação controlada* (p. 153).

Essa concepção de ciência se entrelaçou com a necessidade de organização da vida nas cidades, que se estenderam para além dos limites de seus muros, e da

população, que perdeu os contornos definidos. Participavam da feira pessoas de várias localidades, algumas iam ficando, outras chegando e outras partindo sem nem mesmo terem sido vistas por membros da elite local. Já trafegavam nas primeiras ruas modernas alguns veículos particulares, e seus passageiros, isolados, desejavam, inicialmente, um distanciamento daquela realidade anárquica da cidade. Como o anárquico se torna um panorama comum e antagônico aos anseios da classe que assume a liderança política e cultural da sociedade, algumas tecnologias serão produzidas no sentido de disciplinar a multidão nos diferentes espaços da sociedade que estava sendo criada. Era preciso ter uma imagem objetiva da população, colocando cada coisa em seu lugar e dando nome às coisas. A ciência e a filosofia também produzem uma imagem-memória de si, que possibilita saber onde cada coisa está. Assim, Gallo (1997: 122), partindo sobretudo do pensamento de Deleuze e Guattari, afirma que

a metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborecente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultando das concepções científicas modernas.

O autor nos fala desta imagem arborecente na qual o tronco seria a própria filosofia, que originariamente, reuniria em seu seio, a totalidade do conhecimento. Os galhos, representando o desenvolvimento das especializações, prosperariam a partir do crescimento progressivo da árvore adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano. Os galhos, apesar de manterem suas estreitas ligações com o tronco, apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, a ligação histórica de sua genealogia. *Para ser mais preciso: as ciências relacionam-se todas com seu tronco comum, embora não relacionem-se entre si* (p. 123). Essa visão implica em uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento: de organizar o tempo da produção dos conhecimentos, além de

criar uma regulação sobre o que é, ou não, uma verdade científica, o fará a partir das articulações do novo saber com aquilo que está estabelecido pelo eixo do poder.

Vários acontecimentos no mundo das ciências, da filosofia, da produção e da política se entrelaçaram contribuindo para acelerar os processos de transformações político-culturais e para redefinir as imagens-memórias que dominarão o mundo Moderno europeu.

2.3.1- Tempo e espaço nos corpos modernos

Lixos, cadáveres e excrementos se amontoavam nas ruas medievais e continuaram a amontoar-se durante muito tempo, pois os odores que deles exalavam pouco atingiam a sensibilidade dos passantes, moradores e habitantes que com eles conviviam lado a lado, apesar da crescente tendência de separação que, até o século XIV, se dava de modo embrionário. A partir do século XVII, entretanto, a separação assume um caráter de política pública contra o amontoamento. Estas políticas trazem em si um desejo de saber que também é poder, pois quer destinar um lugar e um tempo específicos para cada coisa. *A esta pretensão vem responder os hospitais, as escolas, os presídios, os bairros populares, os salões de festas, os locais de trabalho, as calçadas, as ruas retas* (Rodrigues, 1999: 111) e também o quarto do casal, a latrina individual e outros lugares separados na organização social. Estes lugares se tornarão espaços de adestramento, de higienização, de demarcação e de maior controle das subjetividades.

As cidades cresceram pelo afluxo ininterrupto de agricultores sem terra e também pela diminuição da morbidez e aumento da natalidade. Rodrigues (1999: 106) nos conta que, em 1500, havia cerca de 80 milhões de pessoas no continente europeu e, em 1800, tal número mais que duplicou, beirando 190 milhões. Continua o autor:

Em 1500, segundo dados de Fernand Braudel (1975), havia apenas quatro cidades com mais de cem mil habitantes (Istambul, Nápoles, Paris e Veneza), mas em 1800 havia vinte e três. Em 1700, mais de três quartos da população britânica ainda vivia no campo; em 1851, os habitantes da cidade eram maioria (Thomas, 1988). Em Londres [...] contavam-se

quarenta mil pessoas no século XIV e mais de um milhão no princípio do XIX.

A velocidade das mudanças e das ruas se intensificou e o processo de transformação no mundo do trabalho fez afluir dos campos homens e mulheres, velhos, jovens e crianças para as cidades. Esses trabalhadores se amontoavam nas habitações medievais de um único cômodo ou dois, onde cozinhavam, dormiam, se lavavam e realizavam as práticas sexuais. Rodrigues (1999) nos ajuda a lembrar que, na Idade Média,

a verbalidade relativa ao corporal ainda não havia sofrido a separação puritana e iluminista que inventou, para falar do corpo, uma língua respeitável (de elite) e outra bastarda (popular). O corpo medieval ainda não era objeto de um discurso moralista: era referido por uma fala singela, rica em conteúdo mítico, mas pobre de ‘isto-é-certo-isto-é-errado’ ou de ‘pode-não-pode’. Do corpo se falava também por meio de representações, de gestos e de canções lascivas, sempre se o concebendo com uma espécie de alegre obscenidade, materializada em um simbolismo que nos pareceria grosseiro. Do ponto de vista de nossa sensibilidade, o medieval seria antes de tudo um corpo ‘indecente’. (p. 85)

Todos e juntos, velhos, adultos, jovens e crianças, vivendo uma corporeidade bem pouco limitada. Foucault (1988) nos conta que, até o início do século XVII,

ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (p. 09)

As cenas que hoje denominamos “privadas”, como a evacuação, a lavagem das ‘partes’, o parto, a menstruação, a morte e as relações sexuais ocorriam em espaços não separados, pois não havia quartos individuais, de forma generalizada, e mesmo, entre as pessoas mais abastadas, os leitos conjugais não eram separados dos outros ambientes, nem mesmo por cortinas.

A palavra higiene ganhou nova conotação enlaçando a vida pública e a privada e ocupando um lugar inédito. Vigarello (1996), estudando os manuais de saúde,

identificou a mudança de seus nomes e a “higiene” assumiu uma conotação de conjunto de dispositivos e saberes que favoreceriam a manutenção da saúde. Uma cátedra de higiene foi criada na Faculdade de Medicina de Paris. Os medos e as inseguranças transformaram-se em insanidade mental, impotência, histeria e alcoolismo. Os amontoados passaram a ser identificados como espaços de contaminação; o mito da sífilis e de outras doenças consideradas hereditárias transformou o desejo e o ato sexual em “máquina infernal” e um certo pânico conduziu indivíduos da elite a uma tensão permanente, e a população em geral à angústia. Uma revolução aconteceu, quando as autoridades produziram uma cruzada para desodorização e limpeza das cidades, pois as populações resistiram, linhas de fuga e mecanismos múltiplos de burla e ocultação foram produzidos. Entretanto, para aumentar o controle, especialmente sobre os menos abastados, foram sendo criadas novas tecnologias institucionais. Na França, nos conta Rodrigues (1999), o cargo de intendente-geral da polícia, foi instituído em 1665 e,

em 1757 se definiu um primeiro “código de polícia”, cujo objetivo era fazer que as pessoas vivessem “civilizadamente”, isto é, de modo cultivado, polido ou refinado, excluindo tudo o que parecesse bárbaro, irracional ou governado pela confusão. Polir (limpar), policiar (vigiar), ser polido (bem-educado), ‘política’ (poder) pertencem ao mesmo campo semântico e se entrelaçam no mesmo processo histórico de vigiar, inspecionar, relatar, delatar, alertar, controlar, regulamentar, proibir, intervir, constranger... (Rodrigues, 1999: 114)

Foucault (1988) afirma que, na época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder; nasceu um corpo que se podia manipular, ser treinado, tornar-se obediente, hábil e com uma capacidade multiplicável de força. Um corpo que podia ser impresso, tatuado pela racionalidade que se produziu dominante e que foi engendrando novas práticas corporais na cultura.

Thompson (1991) nos conta que, ainda no século XVIII, havia uma forte presença de tempo de trabalho orientado pela obrigação profissional, pela tarefa a ser cumprida. Esta, na maioria das vezes, se organizava a partir do tempo da natureza e não do tempo do relógio. Relata-nos o autor que, em uma petição da cidade de Sunderland, em 1800, estão escritas as seguintes palavras: “considerando que esta cidade é um porto de mar em que muitas pessoas são obrigadas a estar a pé toda a noite para vigiar

as marés e cuidar dos seus afazeres no rio”. Esta cidade se regulava pelo ritmo das marés; assim como outras, nas épocas das colheitas, vivenciavam o *trabalho de sol a sol*, o que parecia “*natural*” numa comunidade de agricultores, pois a natureza obrigava a *recolher o cereal antes que o mau tempo apareça* (p. 48). Contudo, o autor nos afirma que a orientação do tempo pela tarefa tornou-se mais complexa quando a economia familiar e comunal se transmuta e inicia-se o processo de contratação do trabalho.

Logo que se alugam braços de trabalho, a orientação passa a ser calculada pelo relógio (...) Esta medida do tempo expressa uma relação simples. Os que estão empregados experimentam a distinção entre o tempo do patrão e o seu “próprio” tempo. E o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro - não passa, gasta-se.

Assim, a imagem-memória de tempo se articulou à produção de riquezas, mas também à de disciplina corporal.

O corpo precisava ser moldado para a produção no tempo e no espaço modernos que vai se constituindo. Descartes iniciou um caminho de registro anátomo-metafísico, uma racionalidade objetificante dos sujeitos corpóreos, que foi seguida por médicos, filósofos, cientistas e pedagogos. Surgiu um conjunto de regulamentos e de processos empíricos para controlar ou corrigir as operações do corpo, as operações políticas que se ocuparam tanto da submissão e da utilização, como do funcionamento e da explicação do corpo útil e inteligível. Para a produção do homem moderno não bastava apenas tratar do corpo de uma maneira geral; foram produzidas minuciosas táticas, forças de coerção sem folga, que buscaram tanto a economia e a eficácia dos movimentos, como uma nova organização interna da subjetividade. Foram sendo produzidas novas imagens-memórias de mundo e estas impressas a ferro e fogo nas subjetividades que se viam compelidas à transformação de suas práticas corporais. A Escola Moderna será identificada como uma das instituições externas à fábrica que deveria entrar nesta trama para imprimir, nos corpos da juventude, a imagem-memória do bom uso do corpo para melhor aproveitamento do tempo e do espaço.

Um esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos do corpo foi feito e em uma rede se articularam os vários disciplinadores da época com seus métodos, estudos e propostas de políticas públicas. Os processos disciplinares, que já existiam há muito tempo, se tornaram fórmulas gerais de dominação nos séculos XVII e XVIII, produzindo uma anatomia política do corpo. Prostíbulos, escolas, quartéis, hospitais, presídios passaram a ser interpretados como necessitando de vigília constante das autoridades sanitárias e os sujeitos, que transitavam nestes espaços, precisavam ser vigiados pelas autoridades internas. O contato entre os corpos deveria ser mínimo, e, para manter a saúde e o vigor físico, a atividade física transformou-se em uma nova verdade. Foucault (1987) nos fala que

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formulação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma <<anatomia política>>, que é também igualmente uma <<mecânica do poder>>, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (p. 127)

A disciplina é compreendida como o caminho para fabricar corpos submissos e exercitados, corpos dóceis adaptáveis ao mundo moderno.

Mas, o que é moderno?

A palavra “moderno” foi empregada pela primeira vez no final do século V e marcava o limite entre o presente cristão e o passado pagão. Ser moderno, no entanto, foi assumindo uma conotação de transição do antigo para o novo e as idéias iluministas francesas, que atribuíram ao conhecimento científico os ideais de perfeição, colaram ao conceito de modernidade a imagem-memória de avanço seguro, rumo ao aprimoramento social e moral. O passado clássico românico e tradicional deveria ceder lugar ao presente-futuro de desenvolvimento racional e técnico. Essa necessidade de avançar rumo ao futuro ajudou a confirmar uma noção de temporalidade igualmente

destruidora e produtiva. O passado foi deslocado para o campo do ultrapassado; a busca incessante no presente passou a referir-se aos rumos do futuro. Essa busca, no entanto, foi feita a partir de uma subjetividade consumista que acelerou a história gerando um cotidiano produzido pela sensação de “falta do presente”.

No mundo social intensificou-se a preocupação com a quantificação do tempo e a delimitação dos espaços. O relógio passou a mostrar os minutos expressando uma concepção de que, no conceito moderno de tempo, a precisão é fruto e flor para o desenvolvimento científico e tecnológico. A Modernidade é o *locus* da história do aprimoramento e da universalização do relógio, da cronometragem do tempo e também da ordenação dos espaços nas cidades. No mundo pré-moderno, havia um tempo local, majoritariamente regido pelos sinos das igrejas das vilas e pela demanda da natureza que representavam um critério muito elástico de tempo; as necessidades da corporeidade obedeciam ao fluxo da interação com a magia da natureza; e o trabalho seguia o fluxo das necessidades de manutenção do grupo familiar (e do pagamento dos impostos). No mundo moderno, especialmente no industrial, o relógio passou a ser um critério rigoroso, mais preciso do tempo astronômico e mais diretamente articulado ao trabalho humano e à produção de riquezas.

Thompson (1991) nos conta que

Na última década do século XVIII abundavam os relógios; começava a pensar-se mais em termos de “necessidade” do que em “luxo”; até os camponeses poderiam possuir relógios por menos de vinte xelins. Não podem restar dúvidas de que se estava a assistir a uma grande difusão do relógio, ocorrendo (como seria de esperar) no momento exato em que a Revolução Industrial exigia uma maior sincronização do trabalho. (p. 56)

Vai sendo criada uma imagem-memória do tempo para organizar as práticas corporais, uma disciplina que precisa ser impressa nos corpos, especialmente dos trabalhadores. Contudo, esta não foi de fácil *imprinting* na corporeidade dos ingleses de uma hora para outra, nem nas corporeidades dos europeus. Segundo Thompson (1991), *os passos preliminares da Revolução Industrial levaram tanto tempo a definir-se que, nas zonas industriais do início do século XVIII, se criou uma cultura popular, licenciosa, que punha os cabelos em pé aos propagandistas da disciplina (p. 67). As*

camadas populares inglesas eram vistas como degenerados, como vilões, insolentes, preguiçosos, bêbados e pessoas que desprezavam a lei e a autoridade. Era preciso disciplinar a corporeidade daquela gente para que o progresso anunciado pela classe emergente se concretizasse. Vários mecanismos vão sendo adotados para disciplinar o comportamento daquela população que resistia à cultura que precisa da disciplina para se fazer poder.

O controle do corpo, a partir do controle do tempo e do espaço, se metamorfoseou da velha herança monástica e Foucault (1987) nos conta que, na França, o controle do tempo se difundiu rapidamente a partir do modelo disciplinar que muito cedo foi encontrado nos colégios, nas oficinas e nos hospitais.

Dentro dos antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldade para se abrigar; as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos. O rigor do tempo industrial guardou durante muito tempo uma postura religiosa; no século XVII, o regulamento das grandes manufaturas precisava os exercícios que deveriam escandir o trabalho. (p. 136)

O tempo disciplinar medido e pago deveria ser um tempo puro, sem perturbações e de boa qualidade; para que isso acontecesse o corpo precisaria ficar aplicado à tarefa que lhe estaria destinada. O tempo disciplinar é um tempo integralmente útil em que a exatidão, a aplicação e a regularidade são virtudes fundamentais. Marx (1988), um homem que viveu no século XIX, quando desenvolveu suas análises sobre a mercadoria, falou-nos que a força conjunta de trabalho da sociedade, não obstante ela ser composta de inúmeras forças de trabalho individuais, passou a operar como força de trabalho socialmente média, contanto que na produção de uma mercadoria não fosse consumido mais que o trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário.

Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho. (...)

O valor de uma mercadoria está para o valor de cada uma das

outras mercadorias assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra.(...)

A grandeza de valor de uma mercadoria permanecerá portanto constante, caso permanecesse também constante o tempo de trabalho necessário para sua produção. (p. 48)

Assim, Marx identificou, no próprio século XIX, uma articulação entre a produção, a mercadoria, o tempo e o trabalho e nos ajudou a saber um pouco mais sobre a formação da cultura moderna. Marx captou o espírito do que se tornou o conceito de tempo hegemonicamente presente tanto na sociedade como na ciência moderna. O tempo foi relacionado com a produção, com a geração de riqueza, *time*, nesta perspectiva, *is money* e, para produzi-lo, foi preciso que a sociedade e o pensamento de cada sujeito se disciplinassem, enquadrando forma de pensar e de viver no mundo com o paradigma científico-político dominante.

No que se refere ao espaço, é indispensável destacar que a disciplina exige a cerca, que fecha em si mesma os iguais e separa os diferentes. Surgiu a localização funcional que buscou codificar o espaço arquitetônico. Os lugares se definiram para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. Produz-se como imagem-memória de lugar: o quadriculamento. Esta possibilita a localização imediata, pois coloca *cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo*. Deviam-se evitar as *distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir* (p. 131). A disciplina organizou um espaço analítico.

A produção das novas impressões tece minúcias para penetrar o corpo e exercer sobre ele seu poder. Segundo Foucault (1987), *define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento, onde o ato é decomposto em seus elementos* (p. 138). O corpo e os gestos são postos em correlação e o controle disciplinar não consistirá simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; torna-se indispensável uma articulação entre um gesto e a atitude global do corpo, para se produzir uma condição de eficácia e de rapidez. Na escola, *uma boa*

caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (idem, ibidem). O olhar detalhado das inspeções, o controle das atividades dos estudantes e dos professores, o estabelecimento dos lugares, das horas certas para fazer cada coisa, a determinação de fileiras para sentar e de filas para entrar ou sair da sala de aula são algumas das táticas desta anatomia política do detalhe sobre as práticas corporais.

2.3.2- Estado, escola, ciência e imagens-memórias maquinicas

Na segunda metade do século XVIII, os reis já não governavam arbitrariamente e outras vozes se faziam ouvir na produção da vida governamental; e estas vozes não eram as do clero. Reis, como Luiz XIV, *por exemplo, eram prisioneiros de processos sociais e dependentes de cliques e facções da corte, algumas das quais se prolongavam extensa e profundamente pelo país e nos círculos da classe média* (Elias, 1994c: 97). Essa fisiocracia não se limitava apenas à economia, mas se inseria na vida política e social intervindo nas transformações e manutenções da cultura e se articulavam, especialmente na França, com os cientistas, os intelectuais e com a burguesia comercial e industrial.

A vida política nos Estados Modernos se enlaçou fortemente com os conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também com a produção de novas práticas corporais que se articulam a uma moral disciplinar. Na sociedade moderna a racionalidade científica vai dominar, chegando mesmo a ser considerada como a única forma verdadeira de conhecimento, conforme já tratei na primeira parte deste trabalho.

O Estado se assume como educador, baseando suas políticas públicas nos saberes produzidos neste mundo científico. As ações do Marques de Pombal, na Portugal do século XVIII, apresentam-se como bons exemplos desta articulação entre educação, Estado e ciência modernos.

Realizando a primeira reforma do ensino, na Europa Moderna, Marquês de Pombal, em 1772, antecipou as reformas que surgiram em outros países. Sua pretensão,

além de acabar com a hegemonia da Igreja na educação, era acabar com o verbalismo da cultura educacional portuguesa e fazer da universidade uma instituição voltada para a ciência aplicada. A nova universidade deveria voltar-se para a formação de uma elite renovada, capaz de identificar as riquezas naturais do Reino e explorá-las. A nova universidade seria uma peça essencial ao projeto de tornar Portugal uma nação rica e próspera.

A ciência passou, em Portugal, a ser identificada com o saber da natureza colocado a serviço do progresso material. Paim (1982) afirma que a geração formada pela universidade pombalina estava preocupada exclusivamente com a formação técnica e somente desta iria cuidar quando o Brasil tornou-se sede da Monarquia.

No processo da Revolução Francesa, a partir de 1789, no entanto, foi que se concretizou a idéia de uma escola laica, a cargo do Estado, não apenas na França como em diversos países europeus. Institucionalizou-se a instrução pública, transformando a seleção³⁹ e a formação de professores para os estabelecimentos de ensino em uma preocupação, pois não se tratava apenas de dar a toda a população acesso ao ensino “primário”, mas de fazê-lo conforme os ideais dos grupos no poder e a vontade de transformar a cultura popular urbana, ainda carregada de referenciais medievais, em cultura apropriada ao convívio urbano, no mundo do trabalho capitalista que se organizava.

Os Estados Modernos vão se atribuindo a tarefa de educar a população. Manacorda (1996: 247) nos conta que a frase da imperatriz da Áustria, Maria Teresa, em 1760 – *a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político* – marca a história da educação pública, pois a coloca como uma questão política do Estado. Na segunda metade do século XVIII, houve a supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como forma popular de instrução.

Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de

³⁹ Tanuri (2000: 62) nos informa que Antes que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los.

renascimento da nova produção de fábrica, dera espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). (Manacorda, 1996: 249)

A escola do Estado, mesmo com um certo apoio das escolas clericais, não conseguiu de imediato assumir toda a população infantil. Podemos dizer que foram gerados dois campos diferenciados de infância, sem uma correspondência de classe social: de um lado, o das crianças escolarizadas e de, outro aqueles que, segundo hábitos imemoriais, entravam *diretamente na vida adulta assim que seus passos e suas línguas ficavam suficientemente firmes* (Ariès, 1981: 192). A população escolar não estava marcada pelos contornos das condições sociais como hoje a identificamos. As escolas populares eram freqüentadas por pequenos-burgueses e as classes iniciais dos colégios estavam cheias de pequenos artesãos e camponeses, pois, até o século XVIII, havia uma escola única, onde os hábitos de escolaridade diferiam menos segundo as condições sociais do que segundo as funções desta. Contudo, ainda no século XVIII, a escola única *foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)* (Ariès, 1981: 192).

É importante, todavia, estarmos atentos para o fato de que não houve uma programação prévia para estes acontecimentos dos séculos XVIII e XIX.. Toda uma sensibilidade na relação da família com as crianças foi se alterando desde o final do século XVI. Surgiram sinais de uma nova relação com a criança nos meios mais abastados das cidades, mas não se tratava apenas de novas demonstrações de afetividade. Aparecia uma vontade cada vez mais reafirmada de salvar a vida, de tratar e sarar os filhos. Ariès (1981) nos conta que entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança conquistou um lugar junto a seus pais, lugar este que não existia no período anterior cujo costume mandava que fosse confiada a estranhos.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente.(p. 270).

A demanda por cuidados, de início mais presente na área médica, se expandiu chegando aos aspectos pedagógicos. A partir do século XVIII, toda uma tecnologia é produzida para preservar a vida dos jovens e educá-los conforme os moldes que também estão sendo produzidos por essa nova civilização. Políticos, médicos, educadores, cientistas, padres e filósofos elaboraram e colocaram em prática múltiplas maneiras para conduzir esses jovens no caminho certo. O corpo jovem e individualizado separou-se do corpo dos adultos e, nas escolas, *as crianças se tornaram objeto de estratégias e metodologias bastante especiais, inspiradas no rompimento com a velha pedagogia medieval, que era baseada na imitação e apropriada a uma sociedade em que todos se misturavam [...]* (Rodrigues, 1999: 110).

Os hábitos das classes dirigentes do século XIX foram impostos a todas as crianças escolarizadas; entretanto as práticas corporais ensinadas às crianças foram criadas por homens que não necessariamente as praticavam. Foi idealizado um novo homem e as impressões dessas imagens foram gravadas nos corpos infantis. As práticas corporais aprendidas na escola eram identificadas como hábitos das crianças bem-educadas, antes de se tornarem *habitus* de toda uma elite no século XIX e, pouco a pouco, do homem moderno das diversas condições sociais. Assim a escola dos séculos XVIII e XIX tem um forte componente moral, como nos conta Ariès (1981).

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separa-la: a noção de criança bem-educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França essa criança bem-educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o gentleman, tipo social desconhecido antes do século XIX, e que seria criado por uma aristocracia ameaçada graças às public schools, como uma defesa contra o avanço democrático. (p. 185).

As imagens-memórias que possibilitaram a produção dessa educação que molda o corpo foram sendo geradas a partir do século XVI. As políticas governamentais

no século seguinte vão assumindo a imagem do corpo como uma máquina que pode e deve fazer aquilo que é identificado como necessário ao mundo moderno.

Assim, produzindo o enredo dos saberes sobre o corpo, vimos seu interior ganhar relevância com a descoberta do microscópio. A circulação sanguínea foi identificada por William Harvey (1578-1657); o sistema linfático e os glóbulos vermelhos foram vistos por Jean Pecquet (1622-1674). O corpo humano se tornou cada vez mais visível, por dentro e por fora, e esta visibilidade o apresentou como um marco de distinção sócio-cultural. Novas formas de ser vão aparecendo na sociedade europeia e toda uma tecnologia é criada para ajudar a nova elite a assumir mais rapidamente comportamentos e posturas compatíveis com o mundo moderno.

As imagens maquinicas de corpo foram sendo engendradas nos diferentes espaços do conhecimento. Vigarello (1995) nos mostra alguns dos instrumentos corretores que proliferaram na medicina e que assumiram um caráter pedagógico; eram os espartilhos e os aparelhos de sustentação, que, no final do século XVII, passam a ter a função de preservar e de modelar o corpo, pretendendo eliminar a deformação e firmar a postura, fixando-a.

Essas ações convenientes que resultam da fixação paciente e calculada de uma aparelhagem, essas silhuetas cujo cingimento meticuloso coloca em ação a educação, revelam, até o nível do simbólico, uma relação tradicional com a infância. Pois a aparelhagem artificial é como o prolongamento de uma mão sonhando com a soberania suprema sobre o crescimento dos corpos. (Vigarello, 1995: 26)

Os aparelhos tornaram-se uma imposição, quase um elemento obrigatório, no final do século XVII e no século seguinte, para a correção dos jovens nobres e burgueses. São assumidos como uma precaução contra as deformidades, que poderiam ameaçar as crianças, ficando explícitas as marcas e as pressões de uma época que desejava imprimir no corpo jovem as marcas da diferença com a cultura medieval. Logo, essas tecnologias passam a ser aplicadas nos trabalhadores e em seus filhos, que deverão também adotar uma forma de ser que os inclua no mundo “civilizado”, como corpos capazes de superar os limites de seus “maus hábitos” e da “natureza”, para tornarem-se adaptados às exigências do mundo do trabalho e à civilidade moderna.

A formação do corpo se torna técnica de modelagem, até mesmo na dimensão tangível de um gesto, onde mão e aparelho chegam às vezes a se confundir. (Vigarello, 1995: 27)

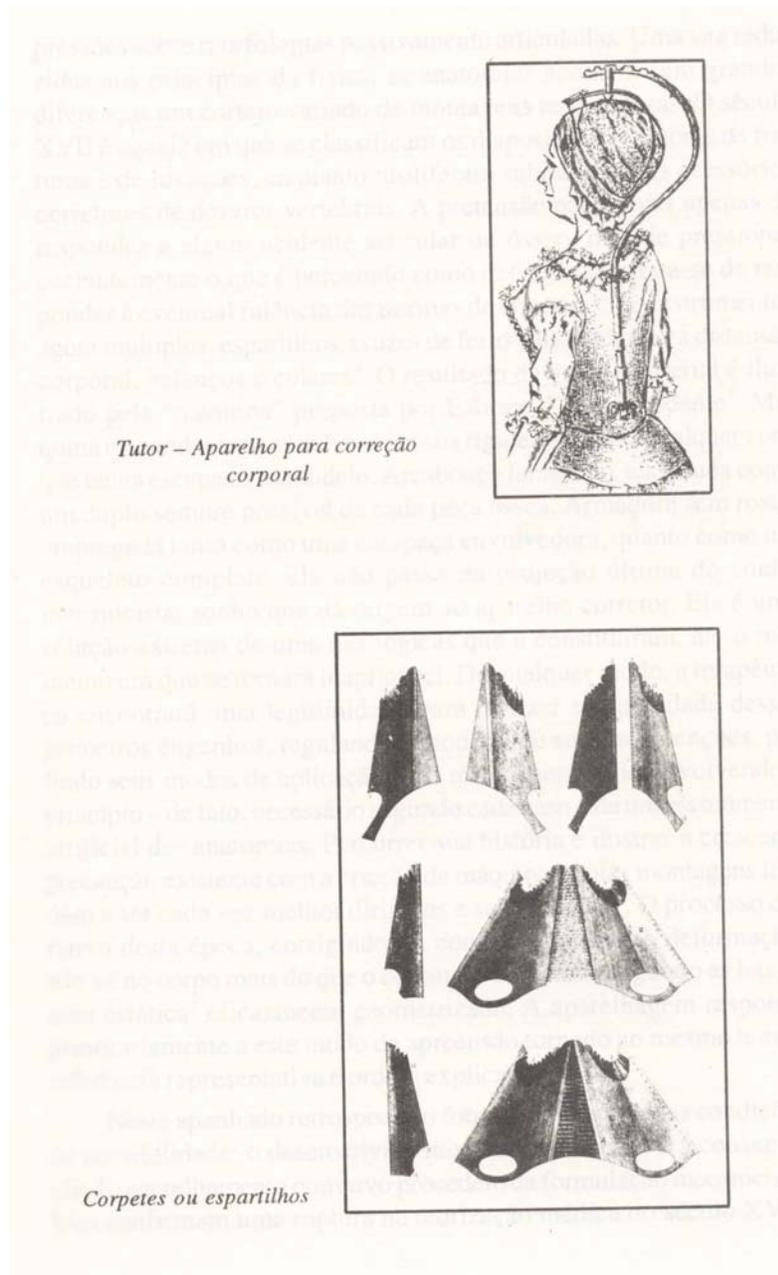


Imagem reproduzida a partir de Vigarello (1995: 23)

Nos séculos XVIII e XIX, à imagem de corpo máquina se agrega o modelo corporal baseado na termodinâmica, pois este é agora visto como um produtor de energia. Assimilado à combustão do carvão, um novo horizonte se apresenta como representação dos dinamismos orgânicos e da saúde. O processo respiratório representará um importante papel, pois se concluiu que a atividade física se realiza a partir da queima de material fornecido pelo sangue. No início dos Oitocentos, nos relata Vigarello (1996), as máquinas a vapor servem como referência analógica para a idéia de corpo. É por seu modelo, mais ou menos consciente, que passa a codificação das eficácias corporais: a saúde supõe uma boa energia de combustão (p. 191). Os trabalhos produzidos por Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794) foram importantes para essa nova perspectiva, pois suas conclusões de que na respiração elimina-se oxigênio do ar e exala-se gás carbônico possibilitou uma nova interpretação na relação trabalho corporal e respiração.

Durante toda sua carreira acadêmica, Lavoisier esteve ligado aos numerosos estudos sobre os problemas de higiene pública. Como membro da Academia de Ciências, na França, influenciou, de maneira significativa, o processo de higienização das cidades, das instituições e dos corpos individuais nos séculos seguintes. Citemos a ventilação das salas de espetáculo, a iluminação e a ventilação dos locais públicos, o fornecimento de água potável para Paris pelo aqueduto de Yvette, a drenagem das águas usadas, o estudo da poluição atmosférica ligada ao emprego das máquinas a vapor, os esforços para evitar o lançamento das fossas no Sena ou sua intervenção para levar para fora do perímetro da cidade os abatedouros; citemos ainda suas reflexões sobre a propagação de agentes patogênicos pela atmosfera ou a transmissão das doenças através das águas contaminadas⁴⁰.

Nesta rede de intrigas entre imagens-memórias de corpo e de saber, entram ainda Robert Koch (1843 - 1910), que descobriu, na Alemanha, o bacilo causador da

⁴⁰ Tout au long de sa carrière d'Académicien des Sciences, Lavoisier est amené à étudier de nombreux problèmes touchant à l'hygiène publique. Citons l'aération des salles de spectacle, l'éclairage et l'aération des lieux publics, l'alimentation de Paris en eau potable par l'aqueduc de l'Yvette, l'évacuation des eaux usées, l'étude de la pollution atmosphérique liée à l'emploi des pompes à vapeur, les efforts pour éviter le déversement des fosses d'aisance dans la Seine ou pour repousser hors de la ville les abattoirs; citons encore ses réflexions sur le transport d'agents pathogènes par l'atmosphère ou la transmission des maladies par les eaux contaminées. (Lavoisier, Oeuvres, IV, p. 146-47). <http://perso.cybercable.fr/lavoisier/francais/f-sommaire-lavoisier.html>

tuberculose e Louis Pasteur (1822- 1895), na França, cuja afirmação – *todo organismo vivo provém de outro organismo vivo* –, para além de ir contra as memórias-imagens da Igreja, vai alterar radicalmente as imagens preponderantes entre alguns cientistas, que acreditavam na geração espontânea.

Pasteur, pesquisando sobre a raiva e a doença que atacava a uva e o fumo, descobriu os micróbios; eles estavam por toda a parte e invadiam o corpo causando doenças. Os corpos são capturados pela rede do perigo invisível, porém ele demonstrou que aqueles que podiam causar doenças poderiam também ser mobilizados para evitá-las. Suas pesquisas o levaram a produzir um processo de imunização, tanto para animais como para humanos, e pela primeira vez o corpo vivo será conscientemente invadido por outro corpo vivo.

Em 1881, descobriu vacinas seguras contra o antraz, cujos bacilos foram cultivados a 42° C, atenuados e utilizados para conseguir a imunidade contra a doença. Pasteur verificou, assim, que a inoculação de culturas bacterianas atenuadas, mediante envelhecimento ou aquecimento, produzia a imunidade nos animais tratados. A imunidade resulta da produção, pelo organismo, de anticorpos através da introdução de antígenos, que pode ser uma imunidade ativa, quando introduz-se o antígeno no organismo, ou de imunidade passiva, quando introduz-se o próprio anticorpo. Pasteur chamou esse processo de vacina (do latim vacca).⁴¹

Também os trabalhos do inglês Charles Robert Darwin (1809-1882) vão se enredar na produção dos saberes que contribuirão para aprofundar em nossa memória a imagem de um corpo máquina. Por um fio, o princípio da seleção natural, pilar fundamental para o desenvolvimento da Biologia, contribuiu para a produção de uma discursividade que dominou, até bem pouco tempo, as ciências humanas. Trata-se da apropriação do mecanismo de interação biológica para justificar as desigualdades sociais que se expressavam de maneira muito intensa. Contudo, por outro fio, ele provou que homens e macacos tinham um antepassado comum, que éramos apenas mais um elo na evolução das espécies, e não seres especiais criados por Deus, para dominar a natureza. Desorganizando o território no qual a racionalidade vinha colocando o

⁴¹ http://www.iqsc.sc.usp.br/pet/louis_pasteur.htm

homem, ele trouxe mais um elemento de possibilidade e de insegurança para nossa cultura: a hereditariedade. Esta foi reduzida aos sinais de transmissão de doenças e defeitos, constituindo-se em mais um dos fios que bordaram e alinhavaram a idéia de corpo máquina. Esta máquina tornou-se agora uma máquina de informar, de transmitir ao outro coisas, algumas desejadas e outras não.

Para casar uma filha ou um filho, passou a ser preciso saber sobre o passado e os antepassados do pretendente. As informações dos médicos, dos padres e de pessoas conhecidas sobre o outro se tornaram valiosas. As famílias da elite construíram um jogo de espionagem e ocultação, pois todos queriam ocultar ou descobrir doenças físicas ou psíquicas que pudessem comprometer a geração de filhos saudáveis.

Nessa guerra onde o corpo era atacado pelo ar, pela terra e pela água, só o comportamento de “civilidade” seria capaz de trazer-lhe paz. A idéia de civilidade passava tanto pela manutenção da limpeza dos espaços privados e dos públicos, como pela civilidade moral. Era indispensável a higiene pessoal, incluindo-se aí o controle dos gestos.

A população, que se encantava com várias demonstrações públicas do que estava sendo produzido como saber tecnológico e científico nas academias de ciências, em geral não acreditava no que não podia ver. Mas a visibilidade das forças da “ordem e da limpeza” assusta. Tais forças passaram a mexer na vida privada de todos, especialmente da camada pobre da população que não tinha água encanada, latrinas individuais e cujas relações sexuais aconteciam ainda bem ao gosto dos tempos medievais. Ainda no final do século XVIII, o médico se aproximou do político, quando passou a desempenhar um papel na disposição das cidades e de diversos locais públicos.

No século XIX a cultura da elite, especialmente a francesa, se tornou hegemônica e o ideal de vida burguês, um padrão a ser adotado por todos. É também o século da invenção do telégrafo, da ferrovia, dos trens, da energia a vapor de água e carvão, da eletricidade, do telefone, do raio X, da dinamite, da anestesia, da fotografia,

do cinema, da psicanálise, da Coca Cola, do Leite Condensado da Moça, da Farinha Láctea, das lutas sociais etc...

As leis da termodinâmica, que já haviam demonstrado como a conversão do calor resultava em possibilidades efetivas de trabalho, produzem, na elite e em suas crianças, o culto à prática da ginástica e da respiração. Os banhos frios voltaram a ganhar destaque, desde que relacionados com a movimentação do corpo. Nasceu, para a elite parisiense, a natação no Rio Sena que, segundo Vigarello (1996), *não é mais do que um lugar especial de tonificação* (p. 141). O corpo amarrado e apertado será considerado um erro pedagógico e médico, muito embora ele continue em voga até o início do século XX, mas agora acompanhado das práticas de educação física.

O sujeito pode exercer sua força sobre os engenhos, pois, na lógica que estrutura o mundo burguês do trabalho, cada indivíduo passa a ter o comando dos esforços para sua correção na vida. A subjetividade assume um lugar privilegiado nas pesquisas científicas e mesmo na vida cotidiana.

Endurecer o corpo e suas fibras por meio da ginástica e também dos banhos frios de mar, que não tardam a entrar na moda, exprime a vontade de produzir um organismo resistente e saudável, capaz de combater a indisciplina, no sentido lato deste termo. Apelos morais e científicos misturam-se. A moleza das carnes que o espartilho esconde se transforma numa indecência, antes desconhecida, acusando uma personalidade fraca e desprovida de vontade própria (Sant'Anna, 1996: 251).

O homem e a mulher modernos poderão/deverão modelar seus corpos a partir de suas forças internas; e ascendência de cada indivíduo deixa de ser uma garantia para desvendar a sua honra e predizer sobre o seu futuro. Será na aparência física que os olhares inquisidores, acerca dos segredos da subjetividade, serão depositados.

Na era do supercrescimento das cidades, em que o fenômeno do anonimato se massifica, proliferam pequenos furtos, doenças e meios para que o indivíduo se distinga na multidão, acentuando o sentimento de identidade individual, elemento contraditório que nasce com a própria sociedade que está sendo bordada.

Se, no século XVIII, constituiu-se uma arte da produção de quadros vivos, no século XIX, ver-se e ver o outro se torna uma das maneiras não apenas de se compreender na ordem do mundo, mas também de educar o olhar classificatório. As

marcas nos corpos se tornam identificadores do lugar social do indivíduo, do lugar de cada cultura na evolução. Nesta época a Antropologia se constituirá como o lugar do estudo da diferença, tanto étnica como cultural. Sua fundamentação se baseia nos processos de observação, nomeação e exibição das diferenças. Dias (1996), a partir de um estudo na França, afirma que esta área do conhecimento, ao buscar legitimidade científica, tomou como modelo de referência a Medicina, agrupando todos os conhecimentos em torno dos fatos mais certos, os fatos anatômicos. Não havia uma crença positivista de uma objetividade quantificada, mas um esforço no sentido de evitar a intervenção subjetiva em um domínio onde o corpo era ao mesmo tempo modo e objeto de conhecimento.

Na segunda metade do século XIX, a antropologia, tal como a arte, estavam confrontadas com questões semelhantes relativas ao problema da construção de representações realistas (Dias, 1996: 35), sendo para isso necessário apresentar os objetos de uma maneira considerada “agradável aos olhos” e perceptível num “golpe de vista”. Essas idéias guiavam o modo de representar a realidade e um estudo das coleções e das exposições de ossos humanos, realizadas na segunda metade do século XIX, fez com que fossem identificados alguns dos pressupostos de uma determinada concepção da natureza humana. A aparente diversidade das coleções exibidas apenas servia para delinear melhor as fronteiras entre o homem e o animal e entre o homem ocidental e o Outro; servindo também para definir melhor o *normal* e o seu duplo, o patológico.

No *Muséum d’Histoire Naturelle*, o modo de apresentação começava com “as raças humanas fósseis”, depois, os materiais relativos às variedades fisiológicas e patológicas do esqueleto e do corpo, e, finalmente, as raças humanas atuais (classificadas segundo uma ordem geográfica).

Este modo de apresentação procurava evidenciar a unidade da espécie humana no tempo – dos homens fósseis aos homens atuais – e no espaço (as diversas raças eram apenas variedades no seio de uma mesma espécie). Percorrendo as diferentes salas e indo de uma vitrina outra, o visitante era convidado a seguir um percurso cronológico e geográfico, “começávamos pelos negros de cabelos lisos; acabávamos nos brancos”.

(Verneau, 1898: 334), percurso que fornecia um acesso visual e conceptual à longa história da vida humana na Terra. (Dias, 1996: 39)

O estudo da diferença racial e a constituição de coleções e de espaços reservados ao exercício do olhar datam também do século XIX, quando a noção de diferença se constitui, pois até será sobre o Outro – raças inferiores, mulheres, idiotas, anormais – que se debruçarão os estudos antropológicos até bem recentemente, procurando os caracteres diferenciais do crânio e da face nos grupos humanos objetivando colocar cada qual no seu lugar da série dos seres vivos.

Para a nobreza européia dos séculos anteriores, ser diferente ainda não significava, necessariamente, ser menos. Podia significar ser um inimigo, mas as diferenças não eram identificadas como algo que faz parte do mau.

Nietzsche (2001) nos ajuda a lembrar que “bom e ruim”, “bom e mau” têm origens distintas. O primeiro par nasce da valorização da forma de existência da nobreza e o segundo, da valorização da existência sacerdotal. Assim, ele analisa a primeira afirmando que

o juízo de “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”! Foram os “bons” mesmo, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como “bons”, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. (p. 19)

O modo de valoração nobre-sacerdotal identifica a guerra como um mau negócio, pois são fisicamente impotentes. Essa impotência lhes gerou um ódio sem igual e, partindo do que havia sido gestado dentro da nobreza, sobre si mesma, os sacerdotes produzem uma inversão nos valores aristocráticos e “bom, nobre, poderoso, belo, feliz e caro aos deuses” se altera.

Os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são os bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança – mas vocês nobres e poderosos, vocês serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados, malditos e danados!... (p. 26)

Na sua impotência, o ódio tomou proporções monstruosas e sinistras. Assim, nos fala Nietzsche (2001),

na história universal, os grandes odiadores sempre foram sacerdotes, também os mais ricos de espírito – comparado ao espírito de vingança sacerdotal, todo o espírito restante empalidece. A história humana seria uma tolice, sem o espírito que os impotentes lhe trouxeram. (p. 25)

A valorização sacerdotal cria, sobre todos aqueles que se diferem de sua representação do bom, a representação do mau. Essa imagem-memória dos odiadores, impressa na memória de corpo daqueles que ascendem ao poder político e cultural, gera toda uma produção cultural onde o mal estará representado naquele que não se parece com o novo padrão em vigor. Alguns dos cientistas, como homens de sua época, não se questionam das origens destas e de outras noções morais, como o fez Nietzsche, no final do século XIX..

Konder (1992) nos mostra, por exemplo, que era comum entre os homens europeus daquela época encarar como “naturalmente” universal tudo o que ali era produzido. Hegel, que foi professor de Marx, por exemplo, referia-se depreciativamente aos povos da África, da América e de vastas regiões da Ásia como “povos sem história”, pois, o europeu acreditava que sua forma de pensar era superior a de todos os outros povos. E o próprio Marx, na carta escrita ao jovem cubano Paul Lafargue, em 1866, explicita o quanto se identificava com a cultura européia de sua época. Assim, Konder (1992) nos relata que ele

Mostrou-se preocupado com a situação econômica do então candidato a genro, e o admoestou: “Não queira fazer poesia em prejuízo da minha filha!”. Censurou-lhe com acrimônia o fato de tocá-la, de fazer-lhe em público gestos de carinho: “A meu ver, o verdadeiro amor se traduz na discrição, na modéstia e mesmo na timidez daquele que ama diante de seu ídolo, e não, absolutamente, nas expressões soltas da paixão e nas demonstrações de uma familiaridade precoce”. Para concluir, num tom ameaçador: “Se você invocar o seu temperamento crioulo, meu dever será o de impor a minha razão entre o seu temperamento e a minha filha. Se você, quando está na companhia dela, não souber amá-la de uma maneira que se compatibilize com o meridiano de Londres, precisará se resignar a amá-la de longe. A bom entendedor, meia palavra basta. (p. 29)

Buscando o mau nas marcas e expressões corporais nasceu a Antropologia Criminal. Conta-nos Collomb (1995) que esta é produzida a partir de adaptações dos métodos de trabalhos da Sociétée d'Anthropologie de Paris, onde existia um campo de estudo gerado pelas preocupações com os diferentes aspectos da constituição física, dos fatores endógenos (raça, genética, hereditariedade etc.) e da atuação do delinqüente no ambiente físico e social. A fisiognomia colocou o indivíduo como sendo indissociável da expressão singular do seu rosto, pois a aparência poderia revelar a essência de cada um. Sua associação à Antropologia Criminal produziu um conhecimento, pela aparência, sobre aquilo que estava invisível no ser: suas emoções, seus desejos, suas "taras". Pretendia-se um aprofundamento na leitura das paixões humanas, um cálculo prévio, através da leitura do ser humano por meio do desenho exterior do seu corpo.

Uma rígida hierarquia dos órgãos e das partes do corpo humano participava dessa decifração das aparências. Esta se apoiava no imaginário científico que havia feito do cérebro a sede da existência. As proporções do cérebro e as expressões do rosto transformaram-se em chaves para desvendar as razões que explicavam os talentos e os defeitos pessoais. A contemplação da subjetividade, que se acreditava estar estampada na aparência, junto a uma vontade de aparentar pertencer à elite, coincide com a promoção de um olhar que se quer documental e, sobretudo, capaz de participar dessa nova sensibilidade do olhar, que concede ao rosto um lugar de destaque. Aliás, lugar que, até a pouco, não se tinha como um pouso para os olhos, que preferiam os seios, as nádegas ou os pés. Sant'Anna (1996) relata que

com Louis-Jean Marie Daubenton (1716-1800), um dos primeiros a fazer do crânio um objeto de estudo privilegiado, o que se observa é a legitimação da tentativa de relacionar o físico à moral, uma ciência das correspondências entre a subjetividade e a parte superior do corpo, entre o cérebro e as emoções. (p. 252)

A fotografia e o espelho se vulgarizaram contribuindo para a construção da corporeidade moderna. Sant'Anna (1996) nos lembra que depois de conquistar as terras distantes, a natureza e outras culturas, o europeu foi *impelido a conquistar o próprio corpo, e, dentro dele, um novo universo que não cess[ou] de ser descoberto* (p. 250).

2.3.3- Rupturas nas imagens-memórias de corpo máquina

A noção de tempo absoluto e a angústia de chegar logo às conquistas do futuro fizeram dos homens e das mulheres pequeno-burgueses do século XIX indivíduos solitários e angustiados. Para a maioria da população, no entanto, a luta pela sobrevivência era por demais penosa. A miséria de muitos contrastava com a crescente capacidade acumulativa de outros. O saber estava em identificar as possibilidades de melhoria individual de sua vida privada e a de sua família, agora, nuclear. O saber estava do lado de fora do corpo, corpo este que devia ser domado para cumprir as exigências político-culturais de uma época.

As formas científicas de leitura do mundo passam a dominar e a que vai hegemonizar a racionalidade identificará, na neutralidade do observador, a possibilidade de descoberta da verdade. O aleatório, a subjetividade e as impurezas são rejeitados na produção dos saberes sobre o mundo, o qual se consolida sob a hegemonia da razão capitalística que, por sua vez, gera imagens-memórias dominantes de ciência que se agregam em nossa corporeidade como fiapos de uma política de manutenção do *status quo*.

A educação assumiu um papel preponderante que, junto de outros mecanismos culturais, não só gravaram, na corporeidade da população, imagens-memórias da nova classe dominante, como também buscaram manter vivas as várias formas de dominação, sem a necessária presença do controle permanente. Os saberes e os poderes das elites político-culturais foram assumidos como os válidos, os verdadeiros para a maioria da população.

Homens e mulheres participaram ativamente desse processo de produção de políticas que urdiram a cultura moderna e a arte de modelar corpos dóceis. Contudo, será dentro da própria racionalidade científica que aparecerão os questionadores desta cultura que se fez poder.

Ainda no século XVIII eram apontadas algumas das principais contradições presentes na nova forma de organização político-cultural, pois a miséria a que estava sujeito o proletariado não condizia com o aumento da capacidade de produção da

sociedade. O próprio liberalismo político encontrava antagonismos com as práticas do liberalismo econômico. Muitos denunciavam o trabalho infantil e das mulheres nas fábricas; outros defendiam a melhoria das instalações sanitárias nas fábricas e nos bairros proletários vislumbrando uma melhoria para a saúde dos trabalhadores e de seus filhos. Alguns, por compreenderem esses como pessoas humanas, outros, por verem, na melhoria da sua qualidade de vida, uma possibilidade de melhoria na produção e outros, ainda, por identificarem, naqueles sujeitos trabalhadores, homens da nação.

Contudo, as mudanças mais concretas se fizeram quando, em diferentes espaços do mundo, os operários iniciam organizações para a defesa de seus direitos, rebelando-se, mas também produzindo alternativas. As revoltas operárias, em diferentes atividades industriais, nos vários espaços europeus, colocam em cheque as imagens-memórias dominantes. Estas são duramente questionadas, se adensam as críticas e os movimentos contrários à exploração do trabalho de mulheres e de crianças. A identificação das relações de poder começa a gerar novas produções, especialmente no campo das ciências sociais. Homens com formação científica, como Proudhon, Fourier, Bakunin, Robin, Engels e Marx, ajudaram na identificação dos mecanismos dominantes nas políticas que expropriavam os trabalhadores de si mesmos e de seus saberes, e na produção de propostas para a superação da dominação. Gallo (1995) nos fala que Proudhon via na educação popular capitalista uma educação para a servidão, *que procurava manter as massas na ignorância, ensinando-as a obedecer e a servir, para manter a supremacia das classes dominantes* (p. 49). Na interpretação de Nogueira (1990), Marx e Engels viam a educação como arma importante para que o trabalhador conseguisse não apenas ter acesso ao saber, mas que *possa ainda chegar a controlar o processo de produção/reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos* (p. 91)

Partindo das muitas críticas e práticas que estavam sendo implementadas, Marx e Engels, vivendo no auge desta modernidade, organizaram e contribuíram para dar um novo sentido às resistências proletárias. Invertendo a lógica hegeliana, na qual o mundo se formaria no pensar, eles afirmaram que a sociedade é produzida pelos homens e que

estes se produzem dentro das condições históricas que encontram. Apontando uma essência de classe nos conhecimentos, procuraram romper com a lógica de um saber que se percebia como único, neutro e objetivo. Nas ciências sociais esta lógica estava presente no positivismo de Auguste Comte, que propunha uma física-social, fundamentando-se sobre duas premissas estreitamente ligadas:

1) A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza (o que nós chamaremos de “naturalismo positivista”); na vida social reina uma harmonia natural;

2) A sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

Por essas premissas se conclui que o método nas ciências sociais pode e deve ser o mesmo que o das ciências da natureza, com os mesmos métodos de pesquisa e sobretudo com o mesmo caráter de observação “neutra”, objetiva e desligada dos fenômenos. (Lowy, 1985: 10).

Neste projeto de ciência social, estava explícita uma visão natural da dominação dos mais capazes sobre os menos capazes, não havendo o que fazer para transformar a ordem natural das coisas. A racionalidade comtiana estava permeada por um desejo de argumentação que convencesse a todos do equilíbrio social que a burguesia havia conquistado, colocando-se *contra os sonhos revolucionários utópicos e negativos, o positivismo enaltece a aceitação passiva do status quo social.* (idem, *ibidem*)

Muitos dos intérpretes de Marx e Engels, no entanto, vão assumir a essência de classe como o único critério para a produção do saber-verdade e desarticulam da sua produção a pluralidade; a práxis se perde como produção de saber e se esvazia de conteúdo.

Marx e Engels localizaram na classe operária a possibilidade de uma nova revolução social e identificaram na consciência de classe para si o caminho para romper com a dominação da burguesia. Marx e Engels foram críticos contundentes de alguns elementos daquela cultura, mas se esqueceram, ou não viram, de que eles próprios eram sujeitos corpóreos de seu tempo. Marx foi um crítico à ciência das duas últimas décadas do século XIX; apontava sua tendência pragmática e uma confiabilidade exacerbada em

suas verdades, que mitificavam e produziam saberes “imparciais”, “descomprometidos” e postos acima da história.

Com a certeza de ter chegado ao seu destino de sucesso, as forças político-científicas da burguesia, mais destacadamente o liberalismo econômico e o positivismo nas ciências sociais, trabalharam juntas no sentido de perpetuar a imagem-memória de que o trabalho incansável é a forma para se atingir mais rapidamente o futuro. A produção se apodera do presente-futuro, e mesmo as imagens-memórias produzidas por alguns questionadores da sociedade burguesa não se desvencilharam de uma noção necessária do controle do corpo pela mente para que se chegue ao futuro prometido. A modernidade se concretizou na busca repetida de um tempo que viria e esse tempo seria de fartura, em face da capacidade produtiva de hoje-amanhã.

Em seus escritos partilhados com Engels, aparecem traços da sua relação com o corpo, no qual apontam, como primeiro pressuposto para a existência humana, e, portanto, para a história, a necessária condição de ohomem estar vivo. Para viver, disseram eles, *é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais* (1989: 39). Talvez eles devessem nos ter dito quais eram estas *algumas coisas mais*, porém não o fizeram, não obstante estarem vivendo o tempo da discursividade e do olhar sobre o corpo.

Logo a seguir explicitam que satisfeita esta necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (p. 40). Apresentam-nos, ainda, o que chamam de terceira condição que intervém no desenvolvimento histórico: o fato de os homens se renovarem diariamente, renovando, assim, sua própria vida, quando começam a criar outros homens, a procriar (p. 41), gerando com isso uma dupla forma de produção da vida: “De um lado, como relação natural, de outro como relação social - social no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade (p. 42). Sendo assim, há uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção (idem, ibidem) tão antiga quanto o próprio homem. Continuam a nos dizer

que a consciência é como um **outro** elemento que **também** constrói a história e que esta consciência é “contaminada” pela matéria, apresentando-se sob a forma de linguagem. Eles concluem que a linguagem é tão antiga quanto a

consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. (p. 43)

A linguagem não é apenas a falada e a escrita, a linguagem é também a dos gestos, das expressões que interagem com os outros sujeitos concretos que povoam o mundo da existência. O “penso, logo existo”, de Descartes, é invertido na formulação proposta por Marx e Engels. A existência material do homem é que vai formando, constituindo a existência de uma consciência que não se sobrepõe a nada, que não é “pura”, mas “contaminada” pela materialidade da existência social, pela busca por satisfazer suas necessidades, que geram outras. A consciência é também constitutiva do ato de conhecer e se produz na interação com outros homens, pois o homem se constitui homem na interação social, embora ele seja também parte da natureza.

O panorama no qual Marx e Engels viveram, as cidades européias, poderia ser descrito pelo ar repleto de gases produzidos pelas indústrias, de poeira produzida pelas obras e pelas rodas dos carros, que faziam dos corpos vultos para o passante que agora conta as horas no relógio. Já não tendo controle sobre seu tempo, pois seria o apito da fábrica que marcaria o início da sua jornada de trabalho e a possibilidade de manter-se alimentado e com moradia, corporificou-se um novo tipo de sujeito e a conscientização de sua existência transformou a Europa em um caldeirão fervente, no pesadelo dos políticos e dos administradores burgueses. Com a burguesia industrial nasceram o proletariado industrial, a identificação dos mecanismos de exploração de sua força de trabalho e as formas de resistências e de controle.

Lowy (1985) nos aponta como principais críticas de Marx à desumanidade do capitalismo: **a alienação**, onde *o processo de produção domina os homens e não os homens o processo de produção* (p. 68); **a degradação física** dos trabalhadores, a partir

do relato de médicos e de inspetores de fábricas *que revelam a subalimentação, as doenças, as condições de vida e de trabalho degradantes, a morte por excesso de trabalho, a miséria no sentido absoluto dos trabalhadores em geral, e das mulheres e crianças em particular* (p. 69); e **a degradação intelectual e moral** dos trabalhadores, pois ele lhes *rouba o tempo necessário à educação, ao desenvolvimento intelectual, às relações sociais* (p. 69)

Marx ensinou-nos a ler o mundo segundo uma hermenêutica de suspeição e, ao contrário de outros fundadores das ciências humanas, atribuiu à classe operária, não só o interesse, mas também a capacidade de transformar por inteiro a sociedade capitalista através da ação revolucionária. Para ele a sociedade nasceu pela estruturação de um conjunto de divisões: divisão sexual do trabalho, divisão social do trabalho, divisão social das riquezas, divisão social do poder econômico e político, que concentrava na mão de alguns poucos as riquezas, o saber, os bens, as armas e as terras, enquanto outros não possuíam nada disso. Essas idéias universalizaram o proletariado. Se, por um fio, rompeu-se com a lógica de uma ciência que privilegiava a mente ao corpo, o pensar ao fazer e que se propunha neutra, por outro, a multiplicidade presente na classe proletária parece ter recebido a atenção necessária. Fragmentos que identificam e singularizam não foram compreendidos como relevantes.

As produções que surgiram a partir do pensamento de Marx influenciaram o mundo. É inegável a importante presença de suas mãos na tapeçaria das possibilidades de interpretação e crítica do mundo burguês. Seu trabalho possibilitou-nos leituras sobre como o pensamento de uma classe foi tramando formas de produzir conhecimentos, de ser, de sentir, de agir e de olhar o corpo. Ele nos ajudou também a identificar e a produzir mecanismos de resistência com seu potencial para a rebeldia.

Marx e Engels viveram e compartilharam saberes e, assim como outros, foram capazes de identificar algumas imagens-memórias e de produzir algumas leituras importantíssimas de uma época. Partindo de outros referenciais, mas também incomodado pelo que acontecia em seu tempo, veremos aparecer, no cenário científico, a figura de Freud.

Elias (1994a) nos lembra que no processo civilizador a psique do homem foi se alterando e que a contenção dos gestos conduziu esta alteração. Uma outra cultura se fez neste processo e desaguou na Modernidade do século XIX carregando um rio de memórias de outras épocas e de refreamento das pulsões. O homem moderno foi produzido na cultura e a produziu por aceitar e incorporar as transformações que estavam sendo propostas por alguns grupos. As produções para o controle de si tramaram uma discursividade que atuou sobre os processos de individualização e engendraram nos sujeitos do século XIX, para além de novas práticas corporais, novos sofrimentos: foi produzido um mal-estar na civilização.

A complexidade da nova sociedade e, como afirma Corbin (1991),

o esforço de cada um para construir sua própria personalidade e a influência do olhar do outro estimulam o descontentamento, até a difamação de si; e deságuam no sentimento de insuficiência.[...] O caráter competitivo da existência conduz ao esgotamento, aumenta a preocupação profissional. Para o indivíduo formado desde a infância na intimidade com os testes, cresce o temor do fracasso, a necessidade de uma perpétua adaptação, a angústia do abandono podem gerar certo medo de viver.(p. 563)

Pesa sobre os espíritos dos jovens da elite um certo sentimento de culpa em relação a si mesmos, e o triunfo da nova ciência da moralidade tende a provocar mudanças no olhar com que cada um fita seu próprio corpo e o corpo do outro. A interdição e a curiosidade entram na ordem do dia. Os mecanismos de controle sobre o corpo das jovens e das senhoras ajudaram a produzir as histéricas e as alcoólatras em todas as classes sociais. Mas não somente entre as mulheres o alcoolismo cresceu na Europa; homens e mulheres de diferentes classes culturais e de variadas idades passaram a consumir bebidas alcoólicas em grande quantidade, e o fumo passou a integrar o cotidiano de homens e mulheres. A solidão tornou-se uma marca no corpo moderno, um corpo que a racionalidade cartesiana havia separado da mente e dos afetos. O número de suicídios cresceu muito a partir do meio do século XIX, podendo ser interpretado tanto como um reflexo do sofrimento individual de vergonha por atos que manchavam a dignidade individual ou de sua família, como também devido à angústia produzida pela perda dos referenciais. Cresceu o número de identificação de

peessoas com doenças psíquicas, de perversões e a ligação destas com o sexo. Foucault (1988) nos conta que

o acontecimento mais discreto na conduta sexual – acidente ou desvio, déficit ou excesso – é, supostamente, capaz de provocar as conseqüências mais variadas, ao longo de toda a existência; não há doença ou distúrbio para os quais o século XIX não tenha imaginado pelo menos uma parte de etiologia sexual. Dos maus hábitos das crianças às tísicas dos adultos, às apoplexias dos velhos, às doenças nervosas e às degenerescências da raça, a medicina de então teceu toda uma rede de causalidades sexual. (p. 64-5)

Proliferaram estudos e formas de catalogar os diferentes “desvios de conduta”, e os médicos alienistas – bem parecidos com o personagem de Machado de Assis –, a pretexto de dizerem a verdade, atribuíam às menores oscilações de sexualidade uma dinastia imaginária de males fadados a repercutirem sobre as gerações e sobre a sociedade inteira. Pretendeu-se que se acreditasse até mesmo nos perigos de hábitos furtivos dos tímidos e nas pequenas e mais solitárias manias. A partir das expressões corporais que passaram a ser anotadas como sintomas, seguia-se uma análise das razões que levavam o sujeito a agir daquela maneira. Esta nova forma de observar o corpo fez surgir as figuras do “invertido”, dos fetichistas de todos os matizes, do “exibicionista” e do “zoófilo” (Corbin, 1991) que foram catalogados como possuidores de patologias da “loucura moral” e da “neurose genital”. A busca de sinais e informações no corpo se intensificou focalizando nos prazeres insólitos *nada menos do que a morte: a dos indivíduos, a das gerações, a da espécie* (Foucault, 1988: 54). Fazia-se necessário tirar o diabo do corpo, para purificá-lo, fosse com água e sabão ou nas seções de psicanálise, onde esse pudesse ser auscultado, medido, esticado e analisado por um outro indivíduo que fazia anotações detalhadas de suas características. Era preciso inquirir sobre tudo, guardar as informações para checá-las. Era indispensável obter todas as informações que o sujeito examinado tinha a dar.

O discurso sobre o sexo se multiplicou; com eles as interdições, as proibições e também a produção de imagens “pornográficas”, de publicações “eróticas” e de todo o tipo de material que possibilitasse acesso ao que estava sendo tecido pela ordem e pelos que a ela resistiam. Segundo nos conta Foucault (1988), até Freud, o discurso sobre o

sexo – o dos cientistas e dos teóricos – ocultava mais do que mostrava. Entretanto, Sigmund Freud (1856-1939), um médico austríaco, urdiu uma conexão entre corpo e saber, que nos ajudou a olhar e ver os sinais que a corporeidade⁴² estava dando. Seguindo alguns médicos de sua época, ele usava a hipnose e a sugestão no tratamento dos doentes mentais, mas, a partir das experiências com seus pacientes, especialmente com uma mulher, Anna O., foi alterando suas formas de tratamento e estruturou um conhecimento sobre a psique humana. A partir das expressões corporais, que eram anotadas como sintomas, seguia-se uma análise das razões que levavam o sujeito a agir daquela maneira.

Com Freud surgiu a psicanálise, que tinha como objetivo não tanto a cura, mas a captura do mais recôndito segredo: aquele que o indivíduo guarda na ignorância. Já não se tratava de descobrir o segredo que o outro guardava conscientemente, e sim, de revelar, a esse outro, aquilo que ele ocultava de si próprio.

Acreditando que a civilização se baseia na renúncia, no recalque e na repressão, particularmente na repressão do impulso sexual, Freud afirmava que o **sentimento de culpa** era o agente refreado dos impulsos e dos desejos. Na busca por satisfazer-se, por completar-se, os homens e as mulheres deslocavam para o outro a potencialidade dessa completude. O outro, no entanto, como sujeito também de desejos, cria limites para a satisfação plena destes desejos, especialmente em uma cultura permeada por conceitos morais produzidos pela racionalidade cristã. Em conflito, e incapazes de satisfazerem-se plenamente, os homens e as mulheres se sentem culpados com a imagem de ter feito algo de “mau”, ou, pelo menos, de ter desejado fazê-lo. Reconhecendo que o mal o distingue do bem e por ser próprio de nossa espécie a natureza gregária, entre o desamparo e a dependência da relação com as outras pessoas, o medo da perda do amor prevalece e os impulsos são contidos.

⁴² O corpo não está separado da subjetividade, somos no mundo como corporeidade, embora a modernidade tenha produzido uma separação. Não somos sujeitos sem mente, não somos sujeitos sem corpo. Somos sujeitos disto e daquilo, políticos, psíquicos, de razão e de desejos e nos concretizamos no mundo como corporeidades imersas no vivido e compartilhando saberes.

Tomando como metáforas figuras da mitologia para explicar o que acontecia com a psique humana, com os afetos e os impulsos humanos, Freud criou não apenas palavras para designar o que não era visto, mas imagens que se tornaram parte da nossa vida cotidiana. Embora tenha ajudado a criar na sociedade capitalista um novo espaço confessional, diferente do clerical, mas semelhante no que se refere ao segredo, a sua contribuição para a construção de um discurso sobre o corpo moderno foi enorme, bem como indispensável para nos compreendermos um pouco mais.

A psicanálise tem sido vista, entre as ciências sociais, como uma das mais arbitrárias, especialmente no que se refere à transposição da análise do indivíduo social para a análise da sociedade-enquanto-indivíduo, pois para Freud não existia uma oposição fundamental entre indivíduo e civilização. *A evolução da espécie humana – filogênese – é do mesmo tipo que a do indivíduo, a ontogênese. A civilização é o resultado do processo educativo da humanidade* (Millot, 2001, 114). Esta ciência, nos seus padrões modernos de tessitura, contribuiu para produzir a idéia de uma psique universal, mas também para identificar que cada homem e cada mulher reagem de forma diversa ao mundo vivido e o compartilha de forma coletiva e singular. A moral social, produzida pelo entrançado da política, da ciência e da religião, que contribuíram no enlaçamento entre a produção industrial e a vontade de saber e de poder sobre o corpo, foi colocada em cheque.

Freud formulou críticas à civilização e ao malthusianismo imposto pelas condições socioeconômicas que trouxeram uma insatisfação sexual; essas estavam causando as doenças psíquicas. Criticando a moral sexual de sua época, afirmou que a profilaxia das neuroses requeria a transformação da moral social. Ele se contrapunha às imagens dominantes da disciplinarização e do controle da sexualidade. Sant'Anna (1996) nos conta que *com Darwin o homem deixa definitivamente de ser o centro da Criação, enquanto que com Freud ele deixa de ser o centro dele mesmo* (p. 252). Os homens e as mulheres podem se ver produzidos pelas relações sociais. Mais uma vez as imagens-memórias foram afetadas e a centralidade da consciência e da razão, que colocava a cabeça no comando dos saberes, e o corpo subalternizado, é deslocada. Ao

mostrar que a consciência é a menor parte e a mais fraca de nossa vida psíquica e que este psiquismo está em interação com as relações sociais e afetivas do homem, o saber se desconstrói como pura produção intencional de um sujeito isolado, que produziu uma auto-imagem muito difundida entre nós e que é retratado por Elias (1994a) assim:

"Estou aqui, inteiramente só; todos os outros estão lá/ fora de mim; e cada um deles segue seu caminho, tal como eu, com um eu interior que é seu eu verdadeiro, seu puro 'eu', e uma roupagem externa, suas relações com as outras pessoas". Essa atitude perante si mesmo e os outros afigura-se inteiramente natural e óbvia àqueles que a adotam. Não se trata de uma coisa nem outra. Ela constitui a expressão de uma singular conformação histórica do indivíduo pela rede de relações, por uma forma de convívio dotada de uma estrutura muito específica. O que se veicula através dela é a autoconsciência de pessoas que foram obrigadas a adotar um grau elevadíssimo de refreamento, controle afetivo, renúncia e transformação dos instintos, e que estão acostumadas a relegar grande número de funções, expressões instintivas e desejos a enclaves privativos de sigilo, afastados do olhar do "mundo externo", ou até aos porões de seu psiquismo, ao semiconsciente ou inconsciente. Numa palavra, esse tipo de autoconsciência corresponde à estrutura psicológica estabelecida em certos estágios de um processo civilizador." (p. 32)

2.4- Enlaces

Identifiquei, na infindável bibliografia sobre a Modernidade, uma multiplicidade de informações e deparei que os conhecimentos que articulam as questões da corporeidade vêm se tornando bastante presentes, mas, na educação, eles ainda ficam restritos aos profissionais de Educação Física, demandando rupturas nas barreiras disciplinares e interpenetração com as complexidades dos diferentes campos do saber.

Ao longo da produção deste “almanaque”, fui identificando, aqui e ali, algumas imagens-memórias européias, de diferentes tempos e espaços da cultura. Entre elas a que mais me chama a atenção é a imagem-memória de homem e de corpo, que, no período medieval, estava imbricada com o cosmos, com a natureza, com a vida coletivizada das aldeias e com o trabalho. Essas imagens-memórias vão se

transformando e, no período Moderno do século XIX, a cada homem e a cada mulher é associado um corpo, mas um corpo fechado que pode e deve ser moldado a partir de um único modelo: o homem máquina produtiva.

O sujeito corpóreo se perdeu como humano e o corpo que se individualizou tornou-se ao mesmo tempo perigoso e necessário. O perigo localiza-se na possibilidade de haver uma identificação da diferença como potencializador de buscas, de desterritorializações que propiciam fluir antíteses aos padrões estabelecidos. Assim, em uma sociedade cuja racionalidade dominante se produz a partir da identificação das igualdades e das diferenças para selecionar e agrupar, o aparecimento de múltiplos diferentes cria complicadores para a produção da cultura do cada coisa em seu lugar, em seu lugar cada coisa. O sujeito-objeto então precisa de um maquinário para tramar em seu corpo uma nova corporeidade que o recoloca no lugar necessário.

A individualização necessária foi a que possibilitou a produção da sociedade capitalista, onde cada humano passou a ser dono de sua força de trabalho, de sua vontade própria e responsável por suas vitórias e derrotas. Homens e mulheres passaram a compreender-se como um corpo que produz, que produz filhos, políticas, mecanismos e práticas corporais. Este humano, entretanto, poderia ter se perdido de si mesmo e assumido uma identidade que ainda hoje há entre nós: a do indivíduo solitário.

Assim, a racionalidade político-científica, por um fio, fez a distinção e a separação entre cultura e natureza, possibilitando a nossa identificação ora como seres biológicos, ora como seres socioculturais. Porém, em uma cultura dominada pela lógica da produção industrial, a imagem de corpo foi subsumida à do corpo-máquina. Uma imagem-memória de corpo maquinica que, para além de descorporificar os saberes, desencarnou os sujeitos criando generalizações dos homens e das mulheres como números, como padrões patológicos, como identidades criminais. Transformou o humano em um dado e as relações humanas em material a ser controlado.

Transformando os saberes vividos em não-saberes e as representações do mundo em únicos saberes válidos, a racionalidade moderna corrompeu o humano integrando em nossa cultura uma dinâmica na qual tudo o que não era necessário ao

processo produtivo foi sendo considerado não-saber. Os diferentes prazeres foram sendo identificados como contraditórios ao processo produtivo e a escola moderna para a maioria da população se forja como um tempo-espço de saber para moldar a corporeidade do homem-maquínico.

É indispensável, não obstante, destacar que, no seio desta racionalidade dominante, foram geradas imagens-memórias que se contrapuseram à concepção de produção científica como verdade única, à objetificação dos sujeitos, à maquinização da vida e à neutralidade dos saberes. A instituição escolar, assim como a sociedade, sempre esteve, e está, perpassada pelas subjetividades divergentes, por sujeitos que buscam, nas linhas de fuga, caminhos para corromper a ordem e tensionar os muitos maquinários de subjetivação que vão sendo produzidos. Estas subjetividades divergentes se agrupam, se reagrupam, se perdem e se reencontram nas zonas limítrofes, contribuindo para que, a cada momento da história, tenhamos o passado, o presente e o futuro entrelaçados.

Assim, identifico, na produção cultural da Modernidade Européia, elementos de semelhança com uma escultura surrealista. Nesta, os novos materiais foram sendo agregados ao já existente, gerando uma cultura que pouco se parece com a anterior, embora carregue em si inúmeros fragmentos e fiapos daquela, são os *imprintings* na corporeidade. Percebi, ainda, que estas impressões vão aparecer, de forma metamorfoseada, também em nossas corporeidades docentes brasileiras, que é a questão que procurarei trabalhar logo a seguir.

3. Vidragens: a formação docente, a universidade e os nós

*Há, [...] sob o conformismo cognitivo, muito mais do que conformismo. Há um **imprinting** cultural, cunhagem matricial que dá estrutura ao conformismo, e há uma **normalização** que o impõem. O **imprinting** é um termo que Konrad Lorenz propôs para traduzir a marca inapagável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal (como o passarinho que, ao sair do ovo, faz como a mãe e vai atrás do primeiro ser vivo que passa ao seu alcance). Ora há um **imprinting** cultural que marca os humanos, desde o nascimento com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, e que prossegue na universidade ou no exercício da profissão. Ao contrário do que orgulhosamente pretendem os intelectuais e os sábios, o conformismo cognitivo não é de modo nenhum um sinal de subcultura que afecta principalmente as camadas baixas da sociedade[...]. Podemos observar, nas altas esferas intelectuais e universitárias, exemplos soberbos de conformismo que só são reconhecidos como tais passadas algumas gerações. (Morin, 1992: 25)*

A vidragem é o ato ou operação de vidrar, de cobrir ou revestir com uma substância vitrificável, tornar opaco ou fazer perder o brilho, mas também é ficar encantado, gamar. O uso desta palavra, em meu trabalho, me apareceu ao buscar metáforas que possibilitassem expressar a idéia de produção de um vitral, de vidrilhos amalgamados pela existência, como algumas memórias de corpo, que persistem em, nossa formação docente, como encantamentos, gamações impressas que deixam transpassar as críticas, mas conservam suas cores, mesmo embaciadas pelo tempo.

Entranhados na corporeidade moderna, os encantamentos vão normalizando nossos fazer-saberes docentes, mas também expressam nossas contradições e colocam em cheque as muitas técnicas maquínicas que descorporificam os saberes. As práticas corporais maquínicas deslizam sob a ponta do formão e podem ter seu encantamento quebrado, transformados em cacos de vitral à brasileira. Como nos conta a cantiga de nossa infância – O anel que tu me deste / era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas / era pouco e se acabou. Podemos sempre quebrar encantamentos.

Ao quebrar este anel, que nos conecta às repetições, é importante identificar algumas das muitas imagens-memórias que se colaram à corporeidade docente, especialmente, nas Universidades. Algumas destas imagens-memórias são questionadas

nos muitos trabalhos que escrevemos e publicamos. Em geral, fazemos críticas às diversas dicotomias produzidas pela razão moderna positiva tais como sujeito-objeto, alma-corpo, espírito-matéria, finalidade-causalidade, quantidade-qualidade, sentimento-razão, liberdade-determinismo, existência-essência e saber-fazer. Esta última, especialmente, tem sido o alvo principal de crítica, tanto de estudantes como de professores, nos cursos de formação docente.

Transitando no território já conhecido, relembro o que Marx e Engels (1989) afirmaram em sua XI tese sobre Feuerbach: Que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo (p. 14). Encosto a esta imagem aquela, de Elias (1994a), que nos lembra sermos parte de uma sociedade de indivíduos, que

só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (p. 13).

Agrego, ainda, às duas proposições, que parecem contraditórias, a princípio, aquela de Deleuze e Guattari (1995): desterritorialização. Essa é a que permite ao sujeito conhecer, perceber-se enredado no mundo, interagindo com os outros sujeitos, com suas consciências e inconsciências, com suas subjetividades em trânsito, ora imersa nas repetições, ora nas práticas transformadoras. Como sujeitos em deslocamento que desejam transformar, que se sabem impotentes para mudar o mundo sozinhos, mas potentes para produzir novos enlacs e estilhaçamentos no anel, nos muitos anéis desta corrente que nos mantém conectados com aquilo que questionamos. Nos espaços-tempos de nossas práticas docentes, podemos potencializar o aparecimento e compartilhar com nossos estudantes linhas de fuga, para que esses, percebendo-se como sujeitos capazes de interpretar o mundo, identifiquem na multiplicidade as possibilidades para a produção de transformações. Não transformações que reconstruam as hierarquias e as dicotomias, mas aquelas nas quais a rizomaticidade propõe a interação das memórias sociais, as dos sujeitos e as da espécie em um redesenho de memórias vividas, ouvidas, faladas, sentidas e compartilhadas. Revisitar

algumas memórias-imagens presentes na história de nossa formação docente possibilita a desconstrução da imagem maquínica de mundo, de indivíduo, de corpo e de saberes, pois, ao serem tocadas, elas nos fazem menos esquecidos de que foram coladas, pintadas e bordadas nos laços e enlaces da história.

O compartilhamento deste processo de conflito com nossos estudantes nos enreda em uma nova trama corporal. Uma trama que deseja o outro ao nosso lado, como sujeito de saberes múltiplos e potentes para a produção de conhecimentos corporificados e se desconecta da lógica dominante de ciência, de história e de cultura na sociedade ocidental moderna, que levando-nos, comumente, a acreditar que o mundo se produz em contraposições binárias e que as imagens-memórias hegemônicas são a totalidade, podendo a elas tudo ser reduzido.

Essa forma de interpretar o mundo produziu uma concepção de ciência na qual o pesquisador é um sujeito isolado, que deve colocar-se fora do mundo vivido, descorporificar-se para poder identificar a verdade dos fatos. Certeau (1994) identifica, metaforicamente, essa forma de produção de conhecimento com a imagem de um viajante isolado na cabine de um vagão de trem (transporte bem comum entre os europeus). Esse isolamento me faz lembrar uma imagem de conhecimento ainda presente entre muitos professores de nossas universidades que, isolados, dentro dos gabinetes e/ou laboratórios, produzem “soluções” para a sociedade. Assim, também vão contribuindo para que seus estudantes incorporem imagens de conhecedores como “estátuas pensantes” que, fora do mundo, são capazes de solucionar problemas e reinventar a roda.

A corporificação dos saberes é um ato para além da razão, é um ato de amor. Não daqueles amores dos romances, ou aquele amor que a fé judaico-cristã produziu, mas um ato de amor que possibilita ao eu e ao outro a identificação de si como subjetividades transitórias. Creio que as palavras de Maturana e Varela (1995) nos ajudam a identificar um pouco mais claramente esta idéia de amor. Para eles só temos o mundo que criamos com os outros, sendo indispensável, para manter a vida, amarmos o outro como igual na diferença.

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor — ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Tudo o que limite a aceitação do outro — seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica — destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera. (p. 263)

Na educação, apesar de já termos muita produção crítica sobre essa forma de fazer descorporificada, ela ainda está presente. Os projetos e planos são muitos, mas é ignorado o fato de que para torná-los vividos é preciso mais do que as idéias de uns poucos escritas no papel. É indispensável o compartilhamento entre as múltiplas subjetividades que se entrelaçam na produção do mundo da educação.

Carlos Magno diz, em **O cavaleiro inexistente**, ao referir-se a dois de seus soldados:

Boa esta! Aqui temos um súdito que existe mas não tem consciência disso e aquele meu paladino que tem consciência de existir mas de fato não existe. Fazem uma bela dupla, é o que lhes digo! (Calvino, 1993: 29)

Apesar da qualidade e da quantidade de produção científica em Educação ser bem maior e melhor do que a apresentada em décadas passadas, ainda há uma forte descorporificação em nosso trabalho docente na formação de professores, pois muitos ainda acreditamos que o nosso saber é o único certo, em contraposição a todos os outros que são errados, desqualificando a fala dos estudantes e dos colegas que assumem pontos de vista diferentes. Há casos de pessoas que acreditam que os outros professores, os estudantes e a população em geral não saibam da sua própria existência, chamando-os de alienados, desqualificando seus saberes por serem esses distintos dos produzidos em “Scientiápolis”, lugar onde Santos (1989) afirma estarem aqueles que dificilmente compreendem o que se passa no interior da comunidade científica e à sua volta, pois, ao usarem apenas a relação epistêmica do eu-coisa, se afastam da possibilidade de uma reflexão hermenêutica que possibilite a transformação da ciência numa relação eu-tu.

Mesmo em espaços críticos, como as faculdades de Educação, é comum a produção de projetos onde idealizamos tarefas, estipulamos tempo mínimo e máximo para sua execução, selecionamos o que achamos ideal para todos, criando um corpo de papel que, em geral, desrespeita a corporeidade do outro, não considerando a multiplicidade das interpretações, das necessidades e os diversos tempos que permeiam os espaços educacionais. Assim, quando algo acontece fora do planejado é identificado como disfunção, desajuste ou irracionalidade dos executores, visto que a opção se dá no sentido de controle: não se busca identificar o quão anárquico é o mundo da corporeidade, o mundo vivido e a partir dele iniciar processos de compartilhamentos dos múltiplos saberes.

Uma questão sempre presente se refere à formação docente. Há algum tempo me emaranhei em uma conversa sobre Licenciatura e Formação de Professores. Na discussão as pessoas falavam da primeira referindo-se aos cursos superiores de Matemática, História, Letras... e da segunda se referindo à formação docente no curso do Segundo Grau ou no curso de Pedagogia. Perguntei-me se ambos não formavam professores e o porquê daquela necessidade de diferenciação. Creio que aqueles que sustentam a distinção mostram-se mais fortemente presos ao imprinting que conecta a formação docente à imagem dos professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a licenciatura aos que dão aulas nas séries denominadas, há muitos anos, ginásio e científico/clássico. Creio, no entanto, que a distinção está tão fora do contexto como a referência feita ao Ensino Médio daquela forma. Atualmente é raro ouvir alguém que defenda a formação docente fora do ensino superior, embora os Institutos Superiores de Educação estejam aí com suas contradições e tensões para serem discutidas e afirmarem que ainda há os que advogam a formação de professor fora das Universidades e apartada da pesquisa, provavelmente uma herança que toma como imagem de professor aquele sujeito repetidor da escola do Renascimento.

Mas a imagem-memória que hierarquiza os saberes e os próprios docentes não está presente apenas nas discussões críticas; estão presentes fora do espaço universitário. Estão aqui e lá. Durante o período em que estive participando do

movimento sindical dos professores das redes públicas no Estado do Rio de Janeiro, no SEPE (Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), ouvi de alguns colegas de escolas estaduais, da capital⁴³, ter sido o maior erro do sindicato a defesa de um plano de carreira único, na qual *professores “primários” e “nós, com formação superior,” acabamos no mesmo saco.*

Alguns anos depois, em meu departamento na UFF, e após algumas discussões, chegamos à conclusão política de que é equivocado denominarmos de forma diferenciada os professores formados aqui ou ali. Estamos, de fato, no mesmo saco. Embora nossas formações tenham especificidades, passos e descompassos diferenciados, hoje somos bastante emaranhados. Torna-se um equívoco discutir a formação docente colocando uns para lá e outros para cá. Se em nosso desejo pretendemos uma formação daqueles e daquelas que corporificarão uma educação inclusiva, que possibilite a todos e a todas o direito aos saberes e às diferenças, precisamos construir uma aproximação entre o proposto legalmente e nossos fazer-saberes. Bem, é assim que interpreto o que foi aprovado na Lei nº. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na qual, em seu artigo 62, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Atualmente, segundo a narrativa de alguns representantes da UFRJ, da UniRio, da UERJ e da UFF no V Encontro Estadual do Rio de Janeiro⁴⁴, já há uma tendência à oferta conjunta das disciplinas comuns aos diversos cursos de formação docente, bem como um esforço de articulação intercurso, através das Coordenadorias de Licenciaturas, que eu optaria por chamar de Coordenadoria de Formação Docente. Essas atitudes iniciam entrelaçamentos de imagens na formação docente. Contudo ela

⁴³ Uma das características da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro é que na capital só havia oferta de Ensino Médio.

⁴⁴ Encontro realizado em agosto de 2002, na Universidade do Rio de Janeiro - UniRio.

não se coloca como suficiente para desvencilharmo-nos das classificações hierarquizantes, ou mesmo de nossa história das disciplinas, ou da produção da formação docente em cursos superiores no Brasil.

Nesta terceira parte do trabalho, selecionei documentos, narrativas e imagens pictográficas marcantes da nossa história e da história da educação no Brasil que representam uma forte influência das questões locais enlaçadas pelas produções da Modernidade européia. Teço e entreteço esta seleção com as imagens-memórias descorporificadoras de saberes ainda presentes em muitas práticas docentes nos cursos de formação de professor nos quais tenho vivido e compartilhado minha formação e atuação profissional.

Deve-se tal seleção, mais do que por sua importância histórica, no sentido de ter definido ou redefinido as maneiras de educar na escola, pela presença marcante dessas vozes na impressão de determinadas imagens-memórias que, ainda hoje, se fazem fortemente presentes em nossa corporeidade docente.

Foram tomados como impressores e expressões marcantes, na corporeidade docente brasileira, a *Ratio Studiorum*, três quadros presentes na exposição do Museu Nacional de Belas Artes, alguns documentos da Igreja Positivista do Brasil, os primeiros estudos culturais sobre o povo brasileiro e os movimentos político-intelectuais dos anos 20 e 30, em direção à estruturação de um Brasil Moderno. Destaco não apenas as ações que hegemonizaram o processo de produção da formação docente no Brasil, como também aquelas que se organizaram a partir de uma perspectiva anti-hegemônica e, até mesmo, anticapitalista, que deixaram tatuagens em nossa memória coletiva, impressões de possibilidades outras.

Procurro articular, nesta última parte do trabalho, algumas imagens-memórias da produção da modernidade brasileira que descorporificaram saberes e deixaram *imprintings* em nossas práticas corporais docentes. Essas impressões vão sendo recoladas aos corpos dos estudantes da graduação e da pós-graduação, deixando marcas que, apesar de fortemente questionadas por muitos, tendem a se reproduzir no cotidiano

de seus trabalhos docentes. Aproprio-me, como uma vitralista⁴⁵, de alguns estilhaços de vida e de memória que produziram e produzem nossa formação docente. Vou juntando cacos daqui e dali com a ajuda do chumbo, matéria maleável, altamente tóxica e durável, como nossas memórias de corpo, e a vontade de vasculhar o passado e o presente para revirar o futuro.

Busco, nos vidrilhos coletáveis, revisitar a produção da formação de professores no Brasil e captar como se enlaçaram os projetos da Igreja, da ciência moderna, das elites político-econômicas e dos trabalhadores na descorporificação dos saberes da escola e na formação docente. Penso ser importante a visualização desta produção de nós mesmos para que, discutindo e revendo-as, possamos nos apropriar e transformar algumas imagens-memórias hegemônicas de conhecimento que formaram e ainda estão formando, desformando e “inconformando” muitos professores e professoras. Imagens de saber que, dominando nossa corporeidade, se expressam em técnicas que ora negam a multiplicidade dos saberes, criando barreiras e defendendo fortemente um saber científico descorporificador, ora rompem com os limites disciplinares e contribuem para a incorporação e a geração da multiplicidade ao fazer docente.

3.1- Primeiros cacos visíveis da vidragem docente à brasileira

A narrativa sobre a Modernidade brasileira pode ser iniciada com a chegada, em 1808, da Família Real Portuguesa, dos membros da corte portuguesa e seus convidados. As transformações político-culturais que se iniciaram foram significativas, embora voltadas, majoritariamente, para a elite que se entretecia com os membros da realeza. Destacou-se, no campo da educação, refletindo, ainda hoje, suas cores em nossa corporeidade, a abertura de cursos superiores no Brasil.

⁴⁵ Segundo o dicionário Aurélio, artista que faz vitrais (Ferreira, 1999).

A política do governo de Portugal, até então, era a da formação de quadros dirigentes brasileiros em universidades portuguesas. Nessas eram formados bacharéis em Direito, médicos e engenheiros de Artes Militares. A educação da infância ficava a cargo das próprias famílias ou das ordens religiosas e as demandas geradas pela atividade de exploração do solo eram supridas pela formação de quadros dentro do próprio processo produtivo, ficando o controle cultural a cargo das ordens religiosas (Fonseca, 1996).

O Portugal do início do século XIX não tinha como preocupações centrais as questões de educação da população. No Brasil o reflexo desta posição foi sentido, inicialmente, no século anterior quando, em 1768, a enérgica política de Pombal expulsou da colônia os jesuítas. Nenhuma ação estatal se fez presente na educação; nem mesmo as idéias iluministas, que povoavam o pensamento do administrador português, se transformaram em ações no sentido de o Estado atuar substituindo as escolas jesuíticas por escolas laicas. Poucas escolas desse tipo foram criadas no Brasil pelos luso-brasileiros (Romanelli, 1985). Vivíamos em uma sociedade de economia predominantemente agrária e de trabalho escravo e *somente no final do Império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação, com a definição de cidadania* (Carvalho, 1990: 23).

A vinda da Coroa Portuguesa, no início do século XIX, acossada pelas tropas de Napoleão Bonaparte, trouxe, além dos viajantes e de suas corporeidades, um olhar crítico da cultura européia sobre a cultura dos brasileiros. A capacidade de observação dos viajantes era aguçada não apenas por serem estrangeiros oriundos de outras sociedades, mas por participarem do mundo efervescente da arte e da ciência européias. Gonzaga (1995), um historiador da Arte do final do século XIX, por exemplo, afirma que a chegada de D. João à colônia foi um poderoso incentivo dos progressos da sua arte (p. 63), embora, segundo o próprio autor, esta arte tenha sido produzida muito mais pela pretensão da corte, do que por uma real qualidade dos artistas.

Os homens que cercavam D. João VI haviam sido formados na mentalidade pombalina; viam nas ciências e nas técnicas as possibilidades da produção de um

Portugal moderno. Trouxeram mudanças para o quadro das instituições educacionais da época, mas todas preocupadas em formar a elite dirigente. Nenhuma universidade foi aberta, pois havia uma concepção de que os cursos superiores deveriam se dar em estabelecimentos isolados, organizados a partir de aulas avulsas, contrapondo-se a lógica universalista e holística das instituições europeias pré-pombalinas. Não desejavam ver a Igreja com suas mãos na formação dos quadros dirigentes do Estado.

Nessa época, foi inaugurado o Banco do Brasil, bem como a Imprensa Régia. Em 10 de setembro de 1808, foi publicado o primeiro jornal brasileiro: A Gazeta do Rio de Janeiro, jornal oficial, com notícias sobre a natureza europeia, documentos oficiais, as virtudes da família Real... Nasceu também a Biblioteca Nacional e a cerveja chegou ao Brasil.

Otaíza Romanelli (1985) nos conta que, com a vinda da Família Real Portuguesa, não nasceu apenas o ensino superior, mas também um processo de autonomia que culminou na nossa Independência política de Portugal. Para ela

o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. A preocupação exclusiva com a criação de um ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstraram claramente esse adjetivo, ou que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição na educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século. (Romanelli, 1985: 38-9)

Foram estruturadas algumas escolas superiores de caráter prático e profissionalizante, dentro dos marcos da dependência cultural europeia e, muitas vezes, precárias (Fávero, 2000). Dentre as escolas criadas nesta época, destaca-se a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, de 1816, transformada, em 1820, em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e, mais tarde, Academia Imperial, no Rio de

Janeiro⁴⁶, que possibilitou a permanência de Debret lecionando no Brasil – por cerca de dez anos – e imprimindo, em suas telas, cartas e diários, fragmentos da nossa história.



Pintura de Debret⁴⁷

É importante também marcar a vinda da missão científica Langsdorff, em 1822, que contou com a participação do naturalista francês Ménetre, do biólogo Georg Freydreiss e do alemão Johann Moritz Rugendas, pintor oficial da expedição, que registrou, iconograficamente e através de relatos, aspectos geopolíticos do Rio de Janeiro e contribuiu para o registro de algumas imagens do Brasil no início do século XIX (Moraes, 1998b).

⁴⁶ Segundo Gonzaga (1995) essa Academia só passou a funcionar com regularidade a partir de 1826. Tornou-se Escola Nacional de Belas Artes em 1889 e em seu prédio hoje funciona o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).

⁴⁷ Imagem captada na internet: http://www.nonaarte.com.br/banco/Debret/debret_1.htm



Pintura de Debret⁴⁸

As imagens produzidas pela capacidade de observação dos viajantes ajudaram a imprimir na memória da elite local a postura do olhar do “civilizado” diante de uma população atrasada. Este olhar, mais do que nos colonizar, entrou na nossa trama corporal e imprimiu, naquela elite cultural e política, um desejo de ser como o outro, que se distingue do restante da população, contribuindo para a produção de fortes hierarquias de saberes e de poderes.

O tema do ensino superior no Brasil não era uma novidade que apareceu somente com a vinda da corte portuguesa. Ainda no século XVI, as ordens religiosas pleitearam, especialmente a Jesuíta, a autorização de universidade na Colônia, visto que os estudantes graduados nos colégios jesuítas tinham, obrigatoriamente, que ir para a Universidade de Coimbra ou outras universidades européias para concluírem seus estudos, mas lhes foi negado. Mírian Grinspun (1997) afirma que poderíamos iniciar a

⁴⁸ Imagem captada na internet: http://www.nonaarte.com.br/banco/Debret/debret_1.htm

narração sobre a formação do professor no Brasil, a partir da chegada dos padres jesuítas, em 1549. Sangenis (2001) nos lembra que, embora proibida a existência de estudos superiores na Colônia, a pedagogia brasileira ficou marcada pela ação educativa dos franciscanos, especialmente na segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, pois no Convento-Universidade de Santo Antônio, no Rio de Janeiro,

já em 1650, funcionavam duas Cadeiras de Altos Estudos de Teologia e Filosofia. Em 1787, eram 11 Faculdades, uma verdadeira universidade. Dizia-se que os estudos ombreavam, pela seriedade, com os de Coimbra e do Porto e que seus formandos eram disputados por outros colégios e outras cidades como professores de requintado gabarito. (Sangenis, 2001, p. 7)

Havia no Brasil, certamente, uma rede de formação, inclusive docente, sem que o Estado dela participasse ativamente ou interferisse. Durante a Idade Média européia as ações educativas de ler, escrever e contar tinham se concentrado, majoritariamente, nas mãos do clero. Com o Renascimento e o movimento Humanista, este monopólio foi, pouco a pouco, sendo questionado e rompido. Contudo, as primeiras iniciativas no sentido de organizar conteúdos, métodos e a orientar a formação de seus docentes foram da Igreja. Essa organizou uma política clerical para a formação de seus próprios quadros docentes. A lógica disciplinar dos mosteiros se estendeu para além de seus muros e enlaçou a população à medida que cresciam a oferta e a demanda pelos conhecimentos dominados pelo clero. Uma imagem-memória de conhecimento como algo que precisa ser controlado, delimitado e organizado para que os jovens aprendessem as coisas certas será gerada, bem como uma primeira sistematização de um método de ensino, que rompeu as barreiras locais e se espalhou pelos diferentes cantos do mundo, se propondo como a maneira universalmente certa de ensinar. As pessoas que estavam nas escolas clericais passaram a ser separadas por idade, e os mais jovens não mais podiam se misturar com os estudantes adultos. Estava sendo gerada uma marcada divisão etária. Nasceu a infância como fase da vida e permanece até hoje entre nós como uma imagem-memória para aqueles que ainda não fazem parte do mundo dos adultos.

Em 1534, foi criada a Ordem dos Jesuítas e com ela uma ação educativa se sistematiza de forma até então inédita. A *Ratio Studiorum*⁴⁹, ou método pedagógico dos jesuítas, entre os muitos documentos da Igreja, destaca-se por seu ineditismo e por nos possibilitar a identificação de algumas imagens-memórias que faziam parte do mundo do século XVI ao XVIII, mas que ainda hoje estão presentes no cotidiano da formação docente no Rio de Janeiro.

A primeira versão oficial da *Ratio Studiorum* data de 1586. Nela estão explicitadas algumas das diretrizes para a formação dos professores das escolas da Companhia, como podemos identificar nas Regras nº 29 e 30 do Provincial:

29. Por onde se deve começar o ensino. — Procure que os nossos irmãos comecem a ensinar em aulas que lhes fiquem abaixo no nível científico para que assim, de ano para ano, se possam elevar, com boa parte de seus alunos, a um grau superior.

30. Academia para a formação de professores. — Afim de que possam ir ao magistério com melhor formação, é muito necessário que se preparem em academias privadas; ao Reitor muito se recomenda, observe cuidadosamente o que prescreve a sua regra 9ª. (Franca, 1952: 129)

e na regra nº 9 do Reitor, lê-se:

9. Academia para a preparação de professores. — Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício. (Franca, 1952: 135-6)

Na última passagem é possível identificar uma concepção de prática de ensino ainda presente entre estudantes e professores dos cursos de formação docente. Nesta, os estudantes tornar-se-ão aptos à prática docente ao repetir determinadas tarefas, sob a

⁴⁹ A versão da *Ratio Studiorum* a qual tive acesso foi revista em 1832. Nela, já está incluída a organização dos altos estudos. A primeira publicação na forma de “Lei” foi em 1599, como nos afirma Padre Leonel Franca (1952).

supervisão de um professor mais experiente. Contudo, a lógica com que operavam os idealizadores da *Ratio Studiorum* era a de conteúdos delimitados e de uma metodologia já definida, até mesmo no que se refere aos livros a serem lidos.

A arte docente era a da repetição do conteúdo e do método, que já estavam definidos pela pedagogia aplicada em todas as escolas jesuíticas nas quais a maioria dos estudantes estava circunscrita entre aqueles de famílias abonadas e aqueles que poderiam ser excluídos da escola, caso o comportamento moral e o aprendizado dos conteúdos não estivessem de acordo com o que se previa na Ordem.

Franca (1952) nos informa que a Companhia de Jesus pensa suas escolas a partir de uma forte preocupação com a objetividade do ensino. Baseados no pensamento de Tomás de Aquino, os jesuítas se tramam com as tendências de um mundo no qual o controle do tempo, o domínio sobre os corpos, a competição e o esquadramento do espaço vão se tornar hegemônicos dois séculos depois. Nessa escola havia previsão de tempo para cada coisa, a organização dos estudantes em sala de aula se dava de acordo com a classe social, dando-se os melhores lugares aos estudantes nobres. As turmas eram organizadas em partidos internos, objetivando a produção semanal de pequenas competições nas salas de aula sobre os conteúdos explicados. Os estudantes e os professores eram observados, acompanhados em seu cotidiano e através do confessorário por superiores da forte hierarquia interna, bem como por iguais nas tramas “palacianas” dos mosteiros. O teatro era proibido, exceto com autorização do Reitor e acompanhamento do Provincial. Não identifiquei no documento lido qualquer referência a atividades lúdicas ou corporais que não estivessem articuladas objetivamente ao aprendizado do conteúdo de ensino ou à atividade religiosa. O corpo era identificado como a casa do mal e tudo o que fizesse lembrar a sua presença não era bem-vindo, bem como qualquer expressão de sentimento que não fossem aquelas veneradas pela razão teísta.

Na *Ratio Studiorum* a preocupação com o controle moral dos alunos e dos professores era enorme e, muitas vezes sobrepunha-se em importância aos conteúdos cognitivos. Há, inclusive, um minucioso detalhamento na forma pela qual seria exercido

este controle, havendo, inclusive, previsão de punições corporais como as identificadas nos artigos abaixo das Regras do Prefeito de Estudos Inferiores.

37. Censor ou pretor. — *Segundo o costume de diferentes regiões, nomeie em cada classe um censor público, ou, se não soar bem o nome do censor, um decurião- chefe ou pretor, e para que seja mais respeitado pelos condiscípulos deverá ser distinguido com algum privilégio e terá o direito de impor, com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros. Será ainda seu ofício observar se algum discípulo passeia pelo pátio antes do sinal, se entra em outra aula, ou deixa a própria aula ou lugar. Leve também ao conhecimento do Prefeito os que faltam cada dia; se alguém, que não é estudante, entrou na aula; enfim qualquer falta cometida em aula, na ausência ou em presença do professor.*

38. Corretor. — *Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante ou (1) de maneira conveniente. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vez e por motivo bem grave.*

39. Os que recusam a correção. — *Os que não aceitarem as correções corporais ou sejam a elas constrangidos, se possível, ou se isto não puder ser convenientemente, como no caso dos mais crescidos, sejam afastados do nosso Colégio, avisando-se previamente o Reitor. Do mesmo modo se proceda com os que faltam freqüentemente às aulas.*

40. Eliminação do Colégio. — *O aluno para o qual não forem suficientes nem as palavras nem a ação do Corretor e não der esperança de emenda e for de escândalo ao outros, melhor é eliminá-lo do colégio do que conservá-lo onde para ele há pouco proveito e para os outros pode haver prejuízo. Deixe-se, porém, a decisão a critério do Reitor, para que em tudo se proceda, como é de razão, para a glória e serviço de Deus. (Franca, 1952: 174-5)*

Havia, contudo, na admissão de novos alunos ao Colégio uma vigilância relativa, como podemos identificar nos artigos que se referem às atribuições do prefeito de estudos inferiores.

10. Exames de admissão. — *Aos novos candidatos examine mais ou menos do seguinte modo: pergunte que estudos fizeram e até que ponto; passe em seguida, para cada um separadamente, um trabalho escrito sobre um assunto dado. Interrogue algumas regras das classes que estudaram; proponha algumas frases ou para se verterem em latim, ou, se for mister, para se traduzirem de algum autor clássico.*

11. Admissão. — *Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole, admita; dê-lhes a conhecer as regras dos nossos estudantes para que saibam como se deverão comportar. Aponte em livro especial o nome, cognome, pátria, idade, pais ou responsáveis; se algum dos condiscípulos lhe conhece acaso; e note ainda o dia e ano em que foram admitidos. Por último, determine-lhe a classe e o professor que lhe convém, de modo que lhe pareça mais haver merecido uma classe mais elevada do que achar-se abaixo daquela em que foi colocado.*(Franca, 1952: 169)

Júlia Varela (1994) nos relata que a “pedagogização dos conhecimentos⁵⁰” converteu os mestres jesuítas, comparados aos mestres das universidades medievais, em autoridades morais e expropriou a autonomia dos estudantes e dos professores. Os jesuítas atribuíram a si próprios a missão de transmitir a seus colegas a reta doutrina e trataram de converter-se em exemplos vivos de vida moralmente exemplar. Conta-nos Padre Leonel Franca (1952) que

a formação moral é a primeira preocupação da Companhia de Jesus. Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente à formação da alma própria. São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas. A razão sobrepõe-se aos poucos à volubilidade dos caprichos. As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos, que pautam as ações dos futuros educadores. (p. 88)

Essa moral era muitas vezes garantida pelo chicote, pelo suplício do corpo que deveria ser dominado para que a alma se purificasse. Com o Renascimento do comércio na Europa, porém rompeu-se o consenso relativo existente sobre as punições corporais como princípio educativo.

Em 1552, Santo Inácio escreveu a *Everardo Mercuriano*: “*Não convém que os professores da Companhia castiguem senão com palavras*” (Franca, 1952: 62). O trabalho educativo passou a demandar um olhar ainda mais atento e permanente sobre as ações e os pensamentos dos estudantes. Esses passaram a ser cuidadosamente

⁵⁰ Segundo Júlia Varela (1994) esta expressão é adotada por ela provisoriamente para referir-se ao processo de seleção, ordenação e classificação dos saberes produzido pelos jesuítas.

acompanhados pelo olhar e pelo ouvido dos confessores e dos professores, cujas Regras incluem a observação e o controle da presença de todos os alunos não apenas à sala de aula, como também às refeições e à confissão mensal. Um outro mecanismo para o controle moral era a “Conferência de casos” na qual, conforme decisão do Provincial, os sacerdotes se reuniam nos colégios, uma vez ou duas por mês, para analisar os diferentes e reincidentes “pecados” e organizar as penitências, à luz da teologia moral.

A organização dos saberes feita pelos jesuítas não só transformou as crianças em infantis⁵¹, como também fez do seu sistema de ensino o modelo para as demais instituições escolares nos países católicos, incluindo-se aí as universidades, e permaneceu presente, metamorfoseada, mesmo depois da forte inserção do pensamento científico moderno.

Aqui, no Brasil, o pensamento científico chegou de forma significativa a partir do final do século XIX e, apesar da contraposição de positivistas e de liberais, a Igreja manteve sua influência durante o Império, a República e o Estado Novo, chegando mesmo a interferir fortemente na seleção dos professores que compuseram o quadro da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 (Fávero, 2000).

Havia um certo desconforto com os castigos corporais, ainda assim, em casos extremos, eles eram aplicados por um *Corretor*, um oficial de fora, que, sob a supervisão do Prefeito de Estudos, deveria aplicar no máximo seis golpes; nunca no rosto ou na cabeça. O castigo não poderia ser aplicado em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas. Creio que, após os castigos físicos terem cessado, como meio educacional, nas escolas, nos ficou como marca do poder de castigar do professor a força de suas palavras e os mecanismos de avaliação, que, ao revés de servir como um caminho para integrar conhecimento, estudantes e docentes, assume o papel de organizar a hierarquia interna das nossas salas de aula e de punir

⁵¹ Corazza (2001) nos relata que, quando a cultura ocidental partejou o ser infantil o fez nascer submetido, pelo controle e dependência ao Sujeito-Verdadeiro. Assim, ele é produzido *como uma identidade diferente da adulta, se constitui de um modo subordinado, junto a outras identidades, também nascidas fracas, secundárias, insignificantes, anormais: as dos loucos, pobres, doentes, mulheres, negros, criminosos, feiticeiras, primitivos, homossexuais, marginais, prostitutas.* (2000: 60).

aqueles e aquelas que expressam seus saberes divergentes ou não assumem o comportamento desejado ou esperado pelo professor.

Aparecem também na *Ratio Studiorum* várias referências ao comportamento que deveria e que não deveria ser assumido pelos professores, bem como o que devia ser observado pelos superiores. Assim, nas Regras do Provincial temos:

16. Dotes de professores de filosofia. — Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério. (Franca, 1952: 122; grifei)

E, nas regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores, ressalta-se:

6. Evite-se a novidade de opiniões. — Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum as escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas. (Franca, 1952: 145; grifei)

No Brasil, para além de resguardar as imagens-memórias religiosas, o controle das opiniões docentes tem desempenhado o papel de amortecer, arrefecer e mesmo desapropriar os saberes que não são referenciados em pessoas ou instituições “idôneas”, reconhecidas pelos poderes como aquelas que têm a “verdade” que pode e deve ser divulgada para todos. As subjetividades divergentes, em geral, são identificadas como inimigas, seres do mal.

Na formação universitária nem sempre esta questão aparece de forma explícita. Não há uma proibição publicada como na *Ratio Studiorum*, mas uma interdição na qual, alguns de nós, professores, seguimos silenciosos e silenciando, permitindo, em muitos casos, falar apenas as vozes autorizadas dos livros didáticos, dos textos de autores “reconhecidos” e nos distanciamos dos saberes de corporeidade, deixando fora de nossas aulas a fala e a experiência dos estudantes, os desejos de experimentações, as

expressões da cultura da qual fazem parte os estudantes, as expressões de conhecimento popular, a poesia, a dança, o teatro. Abandonamos o mundo vivido do lado de fora e não o entrelaçamos com as diferentes produções de conhecimento, não compartilhamos possibilidades de trançar o vivido e os saberes científicos não produzidos em “Scientiápolis”, lugar que concebe o humano dividido em compartimentos estanques.

A *Ratio Studiorum* gravou, indelevelmente, em nossa corporeidade docente, imagens de conhecimento delimitadas pelos conteúdos, pela necessidade de ocultar opiniões divergentes e de reproduzir “as verdades do alto clero”. Torna-se indispensável, portanto, para uma formação docente que busque a corporificação dos saberes, dar voz e ouvidos aos diferentes falantes, para que, no percurso, os estudantes dos cursos de formação docente se percebam potencialmente produtores de saberes corporificados, não saberes-verdades, mas saberes que dialogam com as várias vozes do mundo dos conhecimentos.

Não estou aqui identificando uma culpa, mas os cacos, os estilhaços que se colaram em nossa epiderme tornando-nos sujeitos do passado e do presente, transitórios, que não se repetem necessariamente, mas que em nossas práticas corporais se reencontram com imagens esquecidas.

Creio ser também indispensável voltar nossos olhos para o século XVIII, tempo no qual, mesmo na Europa, a formação de professores não fazia parte das políticas do Estado. No bojo do processo da Revolução Francesa, no final do século XVIII, será produzida uma concepção de escola laica, a cargo do Estado, para formação desde a infância. Essa escola coexiste com a cristã, mas busca a total extinção da escola religiosa. A instrução pública, a seleção e a formação de professores para os estabelecimentos de ensino estatais ganharam relevância para os dirigentes europeus, pois não se tratava apenas de dar a toda a população acesso ao ensino “primário”, mas de fazê-lo conforme os ideais dos grupos no poder e a vontade de transformar a cultura popular, ainda carregada de padrões medievais, em cultura apropriada ao convívio urbano no mundo do trabalho.

A educação assumirá então um papel importante, uma condição indispensável à formação dos cidadãos e dos futuros dirigentes dos Estados modernos. Para que isso seja possível são criadas instituições para a formação dos professores das escolas governamentais. Na Europa do século XIX a formação docente se consolida como uma ação do Estado para o Estado e, como afirma Villela (1992):

Formar o professor público significava, pois, capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos. Significava, finalmente, utilizando as próprias palavras de Guizot, ministro da França a essa época, formar os “sacerdotes laicos” do Estado burguês. (p. 22-3)

Tanuri (2000) nos conta que as primeiras ações do Estado para a formação de professor, no híbrido Brasil, foram as escolas de ensino mútuo, em 1820. Essas tinham, para além da preocupação *de ensinar as primeiras letras, (...) preparar docentes, instruindo-os no domínio do método*. Villella (1992) nos informa que tais escolas adotavam a metodologia de Lancaster, uma concepção com forte caráter disciplinador e que, apesar de ser alvo de críticas quanto aos resultados da aprendizagem, era aqui aplicada por desenvolver *os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exerce[ndo] um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física* (p. 30-1).

As escolas normais apareceram após a reforma constitucional de agosto de 1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas provinciais a atribuição de legislar *sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la* (art.10, item 2), excluindo-se as escolas superiores, então já existentes, e outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral. A primeira escola normal brasileira foi a da província do Rio de Janeiro. Na Lei nº 10, de 1835 (Tanuri, 2000) de sua criação está determinado que:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinam ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

A partir de 1835 foram implantadas escolas provinciais, responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios, tomando como base o modelo europeu. Mas não houve apenas a transplantação de um modelo europeu devido ao seu potencial organizativo e civilizatório, pois *é indiscutível que a Província Fluminense tenha buscado inspiração no modelo europeu e que o conhecimento da história européia ilumine em grande parte o caso brasileiro* (Villela, 1992: 24). Aqui foi organizado um híbrido do modelo liberal com o modelo católico dominante permeado por políticas bem próprias de um estado cujos dirigentes buscavam aparentar-se com o outro (o Europeu), contudo sem incluir na trama uma possibilidade efetiva de deslocamento dos poderes econômicos e políticos.

Para Villela (1992) a instrução foi compreendida como um espaço importante para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização que regiam o ideal conservador brasileiro e a escola se transformou em uma das principais instituições destinadas a consolidar e a expandir a supremacia daqueles que já estavam no poder. Não podemos, entretanto, deixar de nos lembrar que todo e qualquer movimento de ampliação do número de matrículas escolares tem representado, no mundo moderno, para a população, a possibilidade de acesso aos conhecimentos sistematizados, bem como a possibilidade de, ao viver e compartilhar saberes, produzir processos de transformação das imagens-memórias dominantes. São fios, ainda que frágeis, de democratização.

Apesar das propostas de separação entre Estado e Igreja presentes entre os liberais e positivistas, o Governo Imperial se entrelaçava com a Igreja e a maioria da população das cidades e, também, do interior do país estava fortemente ligada às imagens-memórias da fé cristã católica. Dessa maneira, assim como nas escolas jesuítas o aspecto moral era tratado de forma destacada na formação dos professores, uma ênfase bastante grande também será dada ao aspecto moral na formação docente oferecida pelo Estado. Villela (1992: 29) nos conta que, para ser admitido na Escola Normal de Niterói, as exigências recaíam muito mais nas condições morais do que na formação intelectual dos candidatos e cita os artigos quarto e sexto da lei que a criou:

Art. 4º — Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e

saber ler e escrever.

Art. 6º — Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.

Não havia um sistema interno para o controle moral dos alunos, como o presente nas escolas jesuítas, porém o atestado de boa conduta era passado pelo juiz de paz, responsável pelos casamentos e pela observação da ordem social nas localidades. Essas escolas não eram freqüentadas pelos filhos da elite cultural e política, nem pelos da pequena burguesia, que começava a se formar no Brasil. A freqüência era muito baixa. Não havia interesse da população, em geral, pela formação ou pela profissão docente, não obstante a legislação das diversas províncias garantir aos egressos das escolas normais uma cadeira de professor no ensino primário, sem concurso. Ao contrário da formação docente dos professores da *Ratio Studiorum*, a organização dos cursos era bastante simples, com duração de até dois anos e com um ou dois professores para as disciplinas. O conteúdo ficava no nível dos estudos primários, com acréscimo de uma disciplina de formação pedagógica, de caráter prescritivo.

Tanuri (2000) afirma que a primeira escola normal teve duração efêmera e, após quatro anos de funcionamento, só havia formado 14 estudantes, dos quais 11 se dedicaram ao magistério. Para a autora a reduzida capacidade de absorção pela sociedade das primeiras escolas normais deveu-se *sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos mínguos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época* (p. 65).

De uma maneira geral as mulheres ainda não iam à escola, embora aquelas que pertenciam a nossa elite cultural e política soubessem ler e escrever tanto em português, como também em língua francesa. A maioria era alfabetizada em casa, outras estudavam em internatos religiosos. Algumas dessas mulheres das elites alfabetizaram suas mucamas e crianças negras. Miriam Lifchitz Moreira Leite (20-- ?) nos conta que

as escolas eram poucas na primeira metade do século XIX e davam às alunas noções limitadas de Português, Cálculos, Geografia, História, noções de Francês e trabalhos manuais. Dominava a imagem de que a leitura de romances provocaria a perdição das moças, assim a leitura deveria se restringir a obras educativas, religiosas ou instrumentais para o seu papel de mãe e dona de casa. A pesquisadora nos relata, ainda, que as mulheres sempre conseguiram ser leitoras ávidas e curiosas; algumas foram escritoras, não apenas de diários, como também de alguns livros publicados com o nome dos maridos ou pseudônimos. Escreveram principalmente poesias, crônicas, romances e lutaram por aperfeiçoar e incentivar a educação feminina no Brasil, através de jornais e revistas.

Uma parcela ínfima da população freqüentava as escolas, pois, se não havia ações governamentais no sentido de valorização escolar, também não havia por parte da população, em geral, essa perspectiva. O saber era o aprendido nas cozinhas e salas de estar, nas ruas, nas feiras, nas oficinas, nos banhos de rios, nas janelas ou atrás das portas. Mary del Priori, em matéria publicada no Jornal Estado de São Paulo (03/10/98), nos relata que a história dos curumins e dos filhos dos colonos nas escolas jesuíticas é a de um tempo que corria entre brincadeiras, orações, aulas de latim e banhos de rio.

Os filhos de escravos, por sua vez, ajudavam suas mães desde cedo. No campo, alimentavam a criação, arrancavam ervas daninhas, buscavam água. Na cidade carregavam o tripé dos tabuleiros de doces vendidos pela mãe, levavam recados e os cadernos do “sinhôzinho” branco que ia à escola. Moleque escravo não estudava. Aliás, a escola pública no século 19, interditava, expressamente, sua entrada. Por outro lado, livres e libertos freqüentavam a Instrução Pública a partir dos sete anos, quando aprendiam matérias como “escrita, leitura, doutrina cristã e história pátria”. “Meninos pobres e indigentes” tinham o apoio do governo que lhes fornecia vestuário e material escolar sendo, normalmente, encaminhados para o Asilo dos Meninos Desvalidos.

O relato da página do Prossiga⁵² dedicada a Oswaldo Cruz nos ajuda a identificar uma outra imagem, aquela que se refere ao que acontecia com os filhos das famílias de nossa elite cultural na época:

Em 1877, quando tinha cinco anos, o pai resolveu mudar-se para o Rio de Janeiro. Embora já lesse satisfatoriamente, tendo aprendido as primeiras letras com a mãe, foi só nessa ocasião que Oswaldo sentou-se, pela primeira vez, num banco escolar. Cursou o primário no Colégio Laure. Mais tarde, transferiu-se para o Colégio São Pedro de Alcântara e, depois, para o Externato Pedro II, onde se preparou para prestar os exames indispensáveis à matrícula nas escolas superiores.

Em 1886, aos quatorze anos – idade em que a maioria dos estudantes iniciava o curso secundário -, Oswaldo Cruz prestou, com sucesso, os exames para o ingresso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.⁵³

No final do século XIX, dominava o panorama das grandes cidades brasileiras as escolas secundárias particulares – em sua maioria de caráter confessional – e propedêuticas para o ensino superior. As pressões dos pais se davam no sentido de acelerar a preparação de seus filhos rumo à entrada no rol dos homens cultos. Não havia no Brasil uma seriação e se podia fazer matrícula por disciplina. Assim, a maioria das escolas acabou se transformando em cursos preparatórios ao exame de bacharel, obrigatório para a inscrição nos cursos superiores, realizado segundo critérios fixados pelo Colégio Pedro II.

No que se refere aos aspectos da gestão do Estado é indispensável destacar que as rupturas que se seguiram ao retorno da família Real a Portugal (1820) fizeram com que nossos novos dirigentes buscassem garantir a sobrevivência da unidade política do país – a união das províncias e a ordem social. Após a Independência, o Estado brasileiro nascente foi amalgamado por uma multiplicidade de imagens. Carvalho

⁵² O Prossiga é um programa, criado pelo CNPq, em 1995, que “*tem por objetivo promover a criação e o uso de serviços de informação na Internet voltados para as áreas prioritárias do Ministério da Ciência e Tecnologia, assim como estimular o uso de veículos eletrônicos de comunicação pelas comunidades dessas áreas. Visando o alcance do objetivo proposto, o Prossiga, na área de CT & I , fortalece a presença da informação brasileira na Rede atribuindo-lhe maior visibilidade e acessibilidade e estimula a criação e consolidação de comunidades virtuais*”.

⁵³ <http://www.prossiga.br/oswaldocruz/>

(1990) nos informa que a inspiração para a organização política veio do constitucionalismo inglês; no que se refere à matéria administrativa a inspiração veio de Portugal e França, pois eram esses os países que mais se aproximavam da política centralizadora do império; e com relação ao direito administrativo as referências foram buscadas no modelo francês, de caráter estatista.

As rupturas no campo político pouco alteraram a situação do ensino público no Brasil, que se manteve voltado para a formação superior, na qual eram gerados os quadros dirigentes e a nossa elite cultural. Os brasileiros que passaram a ocupar os cargos administrativos e políticos foram aqueles que estudaram em escolas religiosas e fizeram o curso superior no Brasil ou na Europa. As faculdades de Direito desempenharam papel fundamental dando uma formação acadêmica, humanística e retórica aos que aspiravam ascender aos cargos públicos.

Paim (1982) nos faz saber que, com a independência, as propostas para a geração de uma universidade do estado brasileiro reapareceram através de dois *projetos de lei submetidos primeiro à Constituinte e depois à Assembléia, ambos da autoria de homens de grande ilustração*, mas contestados pelos membros da Igreja Positivista. Fávero (2000) nos relata que o Brasil chega à Independência apenas com escolas de caráter profissional e que, apesar dos debates na Constituinte apontarem para mudanças na política do ensino superior, com *planos, indicações e projetos sobre a necessidade de criação de instituições universitárias* sendo apresentados, *a situação vai perdurar inalterável durante todo o Império* (p. 20).

Os positivistas, bastante influentes no governo imperial, se opunham à estruturação de universidade no Brasil devido à falta de recursos financeiros e por acreditarem que se tratava mais de uma questão de vaidade de alguns do que de uma real necessidade. Na concepção positivista, o ensino brasileiro deveria ser público e gratuito a partir da puberdade, quando os jovens entrariam para as escolas de ensino profissional, que deveriam ser objetivas em seus ensinamentos, suprimindo todas as inovações, em virtude de nossa incompetência para julgá-las. Um ensino reconhecidamente útil, como o ensino das artes liberais, e estendido a todos. Assim, eles

se referem à Escola Politécnica, às escolas de Medicina, às escolas de Direito, às escolas Militar e de Marinha, ao Museu Real e ao Observatório Astronômico. Ficando a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios esquecida.

Miguel Lemos escreveu um artigo, em 1881, que é retomado no livro *A Universidade*⁵⁴, no qual usa como argumentos contrários à instalação de universidades no Brasil o fato de serem *instituições decadentes e um dos maiores obstáculos à reorganização espiritual*, pois dominada pelos saberes e pela administração católica. Mas, não se resumindo a argumentar no sentido de explicitar suas contradições com a Igreja Católica, ele afirmou que não havia nenhuma necessidade real para sua existência, mas *patriotismos mal esclarecidos*. Acrescenta à sua argumentação o fato de que a instalação de universidades, no Brasil, só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis *pretensões pedantocráticas* da nossa burguesia, aumentando o número de parasitas das classes produtivas; que estas eram uma vaidade pueril; e, por fim, ao fato de que os sacrifícios exigidos para realizar este projeto trariam prejuízo para o povo, pois os

capitais que vão ser assim empregados, contra os interesses do país e em proveito dos parasitas científicos, deverião ser consagrados à solução do nosso grande e iniludível problema social - a emancipação dos escravos, - à educação dos libertos, e à decretação de medidas tendentes a pôr a nossa legislação em harmonia com os nossos costumes. (Lemos, 1903: 04)

Demonstrando visível preocupação com a mudança na cultura nacional, Mendes (1903) afirma que a elevação moral da sociedade moderna fás-nos aspirar a um régimen social em que cada um cumpra os seus deveres sem ser coagido materialmente (p. 22), e que para isso seria indispensável que o ensino público completasse a educação recebida na família. Assim, é possível identificar, nas propostas dos positivistas, a idéia de uma educação para além da formação individual ou de uma elite para assumir postos públicos ou para ser meramente técnica. Há uma explícita intenção de alteração nas imagens-memórias da sociedade e a educação é identificada pelos membros da Igreja

⁵⁴ O livro *A Universidade* resulta de coletânea de artigos publicados na Gazeta de Notícias no ano de 1882.

Positivista como um caminho para a formação moral da população brasileira. Mendes (1903) afirmava que a educação trazia em si a alteração da base intelectual imprescindível ao livre concurso das atividades na vida social (p. 22). O ensino público deveria conduzir ao aprendizado moral e também dos costumes e leis do país. O pessoal docente que trabalharia nas escolas teria de prestar concurso público e receberia um salário por seu trabalho.

Segundo Paim (1982), a educação positivista se baseava em teorias aceitas universalmente e, portanto, afastadas das influências religiosas. O governo deveria limitar-se a assegurar a instrução elementar, sem compromisso com qualquer das “filosofias” existentes, e a desenvolver o ensino profissional, não sendo obrigatório o estudo e, portanto, cabendo à família a deliberação final.

A influência natural da família, primeira educadora, proporcionaria a base da primeira infância. Para isso, às mulheres deveria ser garantido: a união conjugal sancionada civilmente; o afastamento da vida prática para dedicar-se à educação dos filhos; e a sua elevação do nível intelectual ao que o homem atinge geralmente. Quando todas as mulheres estivessem em condições de assumir a educação dos filhos, as escolas normais e de instrução primária e os colégios deveriam ser fechados, entre eles o Pedro II. Territorializando a subjetividade feminina em seu papel de mãe-educadora e de esposa, para os positivistas brasileiros a escola normal era algo abominável, não por possibilitar às mulheres o acesso ao conhecimento, mas sim por propor a esta uma profissão que a afastava de sua família. Creio que aparece aqui um dos fios da imagem-memória da formação docente como um curso e uma profissão de passagem. Para eles

A mulher deve possuir a máxima instrução, sobretudo das sciencias superiores, especialmente da moral, na qual se acham incorporadas a hygiene e a medicina. É mediante essa instrução que a Mulher pôde preencher plenamente o seu destino. Mas esse destino supõe a Família através da qual ella se estende à Pátria e à Humanidade (Mendes, 1915: 10).

Segundo os positivistas brasileiros do final do século XIX e início do XX, o papel do ensino público seria o de completar a educação da família, propiciando a elevação moral da sociedade moderna rumo a um regime social em que cada um deveria

cumprir com os seus deveres, sem coação material, pois este, sim, seria um regime livre. No que se refere ao ensino profissional, aquele que prepara para o exercício das várias funções práticas, eles afirmam que, com a existência do ensino integral,

todos os cidadãos terão a base teórica de qualquer profissão útil. Quanto às profissões mesmas, só a prática pôde habilitar-nos a exercê-las, contrariamente ao preconceito pedantocrático, que pretende formar engenheiros, médicos, juristas, administradores, etc., falando e ouvindo falar. (Mendes, 1903: 28)

Identificam a formação científica como um caminho para a “elevação” do nível de consciência positiva, mas propõem a retirada do Estado na formação da infância e da juventude. Tomando a França como natural centro de produção da civilização, os membros da Igreja Positivista do Brasil não apenas apontavam as mazelas da população, mas assumiam uma posição de crítica ao modelo interpenetrado de Estado e Igreja, bem como à nossa “inteligência”. Em sua defesa contrária à produção da universidade no Brasil, eles são claros:

É preciso desistirmos, de uma vez por todas, da vaidade de ter uma ciência nacional. A ciência é universal no seu destino, e basta que seja elaborada por quem já estiver em condições de fazê-lo. É a divisão dos ofícios aplicadas às nações. (Mendes, 1903: 37)

A crítica às pretensões pedantocráticas da nossa burguesia refere-se mais especificamente ao grande número de bacharéis. Esses, em geral, eram filhos de pessoas de certa influência política ou econômica que, ao concluírem seus cursos, eram absorvidos no serviço público sem concurso. Identificavam no projeto de criação da universidade no Brasil mais um espaço para *tornar acessível à maioria medíocre das classes liberais os lugares do magistério e a obtenção dos títulos científicos e literários; e por outro lado, tendião também a aumentar indefinidamente o número das disciplinas, para distribuir as cadeiras pelo parasitismo burguês que tenta assoberbar-nos* (Mendes, 1903: 17).

Não há referência explícita sobre a formação do professor como hoje a identificamos. Mas é possível observar uma proposta de formação baseada unicamente na prévia atividade prática do docente contrapondo-se à formação filosófica e teológica

comum entre os professores católicos. Em sua proposta de procedimentos que o governo deveria adotar para escolha do “pessoal docente, geral e profissional”, fica esclarecido tal posicionamento em dois itens:

2º. Para o ensino profissional, o júri compor-se-á de práticos, homens que já têm exercido a profissão respectiva.

3º. Só poderão concorrer neste caso os profissionais práticos também.

De modo geral, podemos identificar, na concepção de educação dos membros da Igreja Positivista do Brasil, uma imagem de saber na qual a prática dirigida aparece como a única maneira de se aprender e repetir os saberes gerados nos países “naturalmente” dotados de habilidades para a produção de ciência. No que se refere ao objetivo do ensino, o item que segue aos dois anteriores demonstra máxima objetividade no aspecto prático da formação dos estudantes, gerando, ao avesso da proposta católica, uma descorporificação dos saberes por sua desconexão dos conhecimentos práticos com a filosofia ou com as ciências.

4º. O mestre terá de ensinar sucessivamente à mesma turma todas as teorias julgadas necessárias para a profissão respectiva. Isso é imprescindível para manter os mestres e os aprendizes no ponto de vista do conjunto. O fim do governo não é formar filósofos, nem naturalistas ou matemáticos; é formar engenheiros, legistas, e médicos. O mais é transformar as escolas em oficinas de charlatanismo. (Mendes, 1903: 38)

As propostas dos positivistas brasileiros, do final do século XIX e início do século XX, lançaram suas fibras na tecitura de imagens-memórias descorporificadoras dos saberes no Brasil. Dicotomizaram os saberes e excluíram as possibilidades de experimentos, como caminhos do conhecimento. Ainda hoje estão presentes, em nosso cotidiano de formação de professores na universidade, reflexos das cores geradas por esse momento de nossa história. Não estão presentes apenas nas falas dos professores e dos estudantes, mas em nossa corporeidade que deseja repetidas vezes o ensino minucioso do “caminho das pedras”, como aquele presente nas propostas de prática de ensino que insistem em estabelecer como objetivo transmitir, passo a passo, a elaboração e a implementação de aulas de determinados conteúdos.

Contudo, para além das questões já apresentadas existe uma que destaco. Refere-se à imagem da profissão docente como uma passagem, uma ponte de acesso ou uma estada temporária rumo a outro lugar.

No Rio de Janeiro, ao longo do século XX, a formação nas escolas normais ficou conhecida como um curso de “espera marido”, no qual a moça estudava e/ou trabalhava enquanto não se casava e não tinha seus próprios filhos para cuidar. Com certeza, essa imagem não correspondia à realidade das diversas mulheres que assumiam a profissão docente e que hoje nos narram suas histórias de vida, na qual a profissão docente sempre esteve presente. Contudo, esse *imprinting* está em nossa corporeidade e parece que vai sendo ressignificado pelos estudantes dos cursos de formação docente, através de suas falas. Estas explicitam a opção pela docência como uma passagem, como uma possibilidade de emprego imediata, mas que não se manterá quando for conquistado um posto de trabalho “melhor”. É comum ouvir de nossos estudantes dos cursos de Matemática, de Física, de História e de Geografia que estão fazendo licenciatura apenas para ganhar um dinheirinho inicial, que não querem ser professores, mas pesquisadores. Que pretendem fazer concurso público para o magistério para poderem custear outro curso de graduação. Que serão professores, enquanto estudam para um concurso público em área cujo salário e *status* profissional sejam mais elevados.

No curso de Pedagogia da UFF, tal imagem de profissão docente como passagem também apareceu de variadas formas, especialmente no matutino, onde são poucos os estudantes que têm formação em curso “Normal”. Alguns licenciandos não pretendem ou não gostam da idéia de dar aulas; buscam, na multi-habilitação oferecida pelo curso da UFF, uma porta de acesso para a assunção como Supervisor, Orientador ou Administrador Escolar. Há um grupo que deseja fazer cursos, como os de Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, e migrar profissionalmente. Há aqueles e aquelas que assumiram a sua profissão docente, mas desejam a ascensão profissional fazendo outras licenciaturas, em que o professor pode trabalhar menos horas e ganhar mais, como nos cursos de Letras, História e Educação Física. Fica bastante visível que, nesta passagem

profissional, para além da imagem de fluxo e de dinâmica, está a imagem de hierarquia, na qual o *status* profissional vai organizando as opções dos sujeitos, não apenas devido à questão salarial como também ao respeito social.

É importante afirmar que existem pessoas que, na contramão destas imagens, adoram a profissão que escolheram; fizeram uma opção pela docência e encontram, na Faculdade de Educação, espaços para o diálogo profissional. Não são raros os estudantes das licenciaturas que, durante ou após o término do curso, se engajam em trabalhos de monitorias, pesquisa ou cursos de pós-graduação, mantendo sua conexão com professores e colegas, no desejo de uma formação continuada.

Uma outra imagem-memória que fica bastante explicitada no material do Apostolado Positivista no Brasil é a do conhecimento como verdade pronta e acabada. Contrapondo-se à formação filosófica e teológica presente na proposta católica e humanista, os positivistas assumem uma posição não corporificadora dos saberes, imprimindo imagens-memórias de uma racionalidade objetificante, na qual o saber é aquele produzido e aprovado no espaço de sua produção: Paris, o centro do mundo. Expressa-se, em seus escritos, uma imagem-memória de técnicas que prescindem das ciências, da filosofia e do próprio fazer científico. Há, nesta imagem, uma concepção de conhecimento como algo acabado, que deve ser ensinado e repetido, pois se trata de uma verdade produzida pelo centro de conhecimento e que só cabe, aos que têm bom senso, a repetição do que já é sabido.

As produções científicas e filosóficas ficam compreendidas como pedantismos, diante da prioridade dada à aplicação prática de técnicas, impossibilitando a articulação teoria e prática. Formando os estudantes com base no que já é sabido, lhes é negada a possibilidade de desterritorialidades. Apesar de sua característica eminentemente prática, em que os experimentos deveriam ser a base para conhecer, tal prática não se articula com o experimento. O saber é descorporificado pela máxima objetividade com que o ensino é identificado. As astúcias, as artes de fazer são articuladas às imagens daquilo que deve ser banido, porque não passam de charlatanismo. O desencaixe não é considerado como busca de novas formas de fazer, mas como erro, visto que, se uma

técnica corporal já foi produzida como a verdadeira, esta é a que deve ser apropriada por todos.

Essas imagens-memórias de saber ainda estão presentes em nossa formação docente no ensino superior. Nas faculdades de educação, no entanto, não são perceptíveis através da linguagem falada dos professores. Ela aparece de forma recorrente nas angústias de nossos estudantes atrás de respostas objetivas. Mas nós lhes respondemos: eu não dou receita de bolo. A princípio, parece que essa repetida questão é proveniente do ensino básico, mas por que os estudantes chegam ao 5.º período de um curso buscando tais “receitas”?

Como professora de Monografia 1, em 2002, no curso de Pedagogia, trabalhava, com as licenciandas, “A produção cotidiana dos saberes: práticas, teorias e corporificações”, e buscava a desconstrução das imagens objetificantes do saber e a construção de saberes corporificados. Daí, me apareceram as perguntas:

“Mas, como é que eu faço um projeto de pesquisa?”

Outras emendam com perguntas do tipo:

“O que eu escrevo na justificativa?”

“Qual a metodologia que eu vou usar?”

“Você tem que dizer qual a metodologia. Apresenta umas três e a gente escolhe uma. Como que não dá para fazer?”

Ainda no espaço da aula, alguém reclamou, fazendo um paralelo com o curso de Didática e afirmando que não fizera o curso Normal. Alegava que se tivesse de dar uma aula, não o saberia, pois não aprendeu a preparar um plano de aula ou a elaborar um objetivo, e que, quando fosse procurar emprego, não saberia o que fazer em sala de aula.

Alguns estudantes e professores não articulam a imagem da prática docente à apresentação de seminários, de trabalhos em sala de aula ou em encontros para estudantes de iniciação científica. Contudo, uma licencianda me interpelou ao final da aula:

“É engraçado, professora! A gente não quer tutela, mas não

sabemos ser livres para escolher. Esse curso possibilita que a gente escolha, mas a maioria quer respostas objetivas, quer a verdade do professor para dar a resposta certa.”

Saí da sala com minha corporeidade a mil por hora. Pensei como é difícil esse deslocamento. Como ele foi sendo conquistado por mim passo a passo, na interação com sujeitos diferentes, com recuos e deslizos, com medos, angústias e prazeres, com encruzilhadas, fugas e desvios. Como hoje ainda é difícil manter-me em transitoriedade! Tenho de ligar sim, pois, em nossa corporeidade docente, estão impressas imagens de poder e de uma ciência da objetificação que, apesar de nossos discursos não expressarem, em nossas práticas corporais estão presentes as imagens das hierarquias dos saberes e estas penetram, a partir dos corpos dos professores, os dos nossos estudantes. Tentamos negar nossas corporeidades ainda entranhadas de verdades prontas e acabadas, recortando, do discurso falado, aquilo que nossa razão já criticou, e que não desejamos mais ouvir de nossas próprias bocas, ainda que nosso discurso corporal não negue o *imprinting* que ali está.

Retomo a pergunta: por que eles querem uma resposta objetiva? Olho à minha volta e identifico, no espaço institucional universitário, a força das nossas contradições. É um espaço que nega e reforça a territorialidade. Nega-a, instando docentes e discentes a produzir perguntas novas e diferentes, e a buscar outras respostas para antigas questões. Reforça-a, porém, quando nos cobra, a todos, uma forma de fazer que é própria de uma ciência que se pretende utilitarista, absorvível pelo mercado como mão-de-obra ou como produto.

Este espaço não é produzido em si, ele é tecido pelas diversas corporeidades docentes e discentes. Se o questionamos por que não o mudamos? Nós, professores, não explicitamos ou não vemos a ambigüidade na qual estamos colocados diante do saber nas Universidades. Os estudantes têm medo de nossa transitoriedade não assumida e, ao mesmo tempo, criticam esses saberes e os sabem importantes. Desejamos a todos uma autonomia de produção de saberes, sermos pesquisadores de nossas práticas docentes, mas, especialmente, no momento da avaliação ainda partimos dos referenciais que a ciência hegemônica moderna nos legou: damos uma nota. Nossos estudantes querem

saber qual resposta daríamos para responderem acertadamente ao que perguntamos, até porque nem sempre perguntamos porque temos dúvida, mas porque os estamos indagando sobre seus não-saberes. Aliás, disseram-me isso, com todas as letras, duas estudantes de diferentes semestres letivos do curso de Pedagogia:

“Professora, na escola básica nos mandaram calar. Aqui nos mandam falar, mas, aí da gente, se falar o que pensa, ou se o que pensa não estiver de acordo com o que o professor quer que a gente pense!”

“Ah, professora, querem sim que a gente fale, mas fale o que vocês querem ouvir. Por isso é que eu prefiro ficar calada.”

Creio que, em nossa forma de avaliação, ainda há um forte *imprinting* corporal de conhecimento como verdade pronta e acabada, onde os textos de reconhecidos autores ou a fala do professor dominam. Há, certamente, a questão do conflito de interesses: nem sempre o caminho que está sendo traçado pelo professor é o desejado pelos estudantes, contudo, este conflito seria mais um nó na trama dos conhecimentos se, em nossas práticas de avaliação, não operássemos com a lógica do saber-verdade. A fala de uma estudante explica essa lógica que permeia não apenas o espaço da sala de aula:

“Professora, eu acho que é legal isso que você está falando, mas você vai nos dar uma nota. Eu quero saber o que eu tenho de responder, porque depois tiro nota baixa e não consigo renovar a bolsa de monitoria porque o CR⁵⁵ é baixo”.

Assim, se, por um fio, desejamos possibilitar aos nossos estudantes o espaço do experimento, da desterritorialização, para que sejam produzidas outras técnicas corporais, divergentes das nossas memórias maquínicas, por outros fios, a avaliação permanece como um meio de produzir uma máxima objetificação dos saberes. O resultado expresso em nota interfere nos muitos fios da rede da formação docente, que deságuam até mesmo na possibilidade de seleção para uma bolsa de monitoria ou de pesquisa.

⁵⁵ Coeficiente de rendimento.

3.2- Imagens materiais pintadas em nossa memória

Quem vê a obra de arte enriquece-se nessa visão ao receber, com a imagem de si próprio, a miríade de imagens de quem nela se olha e se olhou, e a imagem da grande matriz que algum dia se reflectiu na obra a que deu luz. E já não nos vemos a nós, mas a nós no mundo, ou quem sabe se ao mundo em nós. (Bernardo, 1999: xvi)

Somos herdeiros da idéia de diferença das ciências, da política e da cultura de elite européia, mas também da cultura de fronteira lusitana e da força de resistência do negro e do índio. Somos híbridos culturais. No entanto, o hibridismo presente sobretudo na cultura popular é menos ativo na cultura da elite. Esta buscou, até o início do século XX, na Europa, os modelos a serem seguidos. E, se é caduco pensar que o princípio da disciplina e da obediência domina os contatos com outras culturas, é importante não nos esquecermos de que

a experiência e a tradição ensinam que toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estas encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida. Neste particular cumpre lembrar o que se deu com as culturas européias transportadas ao novo mundo. Nem o contato e a mistura com raças indígenas ou adventícias fizeram-nos tão diferentes dos nossos avós de além-mar como às vezes gostaríamos de sê-lo. (Holanda, 1995: 40)

Como fazedores e feitos híbridos, sabemos que vivemos num país com uma pseudodemocracia étnica e cultural – além de outras pseudodemocracias –, que nem sempre agimos para transformar. Constatamos, mas temos medo do “neguinho” ali da esquina e desconfiamos da inteligência daquele aluno ou daquela aluna negros que conseguem romper as difíceis barreiras da entrada na Universidade. Justificamos: “porém, existem os condicionantes econômicos, existe uma materialidade que nos faz ter medo e desconfianças”. No entanto, eu digo: “há mais do que isso; existe uma certa acomodação das imagens-memórias dominantes gravadas em nossa corporeidade, imagens que, se não nos faz achar natural a diferença, nos anestesia a crítica diante dela”.

Convivemos com os negros e as negras da nossa faculdade, achamos legal ter um índio ou uma índia na escola, mas parece-nos “normal” quando brancos são

selecionados para um determinado posto e negros e índios não o são. Ficamos revoltados com o caso dos prédios da Barra da Tijuca-RJ (Palace I e II) que caíram, deixando desabrigadas algumas dezenas de pessoas da classe média, mas, inúmeras vezes, achamos “normal” um/a menino/a, quase sempre negro/a, descalço/a e com pouca roupa dormir debaixo da marquise do prédio da agência bancária. Até comentamos com outros passantes: com os nossos filhos a gente é cheia de coisa e vivem com alergias; já esses/as meninos/as... olha como são fortes! Não são não, são iguais a nossos filhos e carecem de agasalho e de alimento para o corpo e a alma. Fazem-se de fortes para não sentirem a dor da fome, do frio e da solidão, que nossos sentidos anestesiados nos ajudam a não ver. Fomos ensinados a não sentir a dor do outro, do diferente, pois percebemos seus corpos como mais capazes de agüentar as “coisas” da vida.

Mas não é bem assim, dirão alguns. Eu digo que é, pois não é necessário muito esforço para que os peixes pulem no seu barco⁵⁶. Convido o leitor e a leitora para um bom exercício: procurem imagens de brancos, negros e índios em revistas. Elas representam idéias e eu aqui as identifico como idéias sobre o corpo do outro, representações dos discursos sobre o corpo do outro.

Ninguém precisará de avançada tecnologia para a pesca, pois os peixes logo pularão no barco, quando começarem a procurar. Isso aconteceu comigo, quando, para fazer um trabalho com estudantes dos cursos de formação de professores na UFF, procurei em algumas revistas *Veja* do ano de 1998-99, fotos de negros e de índios. As que encontrei eram de pessoas muito famosas, como Pelé, Naomi Campbell, Nelson Mandela etc., nem todas eram brasileiras. Nas outras, a maior parte, os negros que apareciam, eram bandidos, presidiários... Pessoas “comuns”, que a gente vê no dia-a-dia, não estavam ali retratadas. Alguém vai afirmar: “Mas, em revista, não há pessoas comuns”! E eu respondo: “Há, sim! Branco, há! Mulheres que colecionam bibelôs de

⁵⁶ Certa vez, vi, pela televisão, uma reportagem sobre os hábitos de pescaria de certa tribo indígena. Os índios, após fundearem os barcos transversalmente ao rio, batiam umas ervas nas águas. Após alguns instantes, os peixes começavam a pular, e pulavam para dentro dos barcos, estrategicamente colocados. Para mim, branca, aquela pescaria foi algo surpreendente, coisa mágica para gente que vive bem longe, no asfalto.

cristais, estudantes de escolas particulares, gente bebendo refrigerante ou falando de sua depressão, de estresse, jovens em férias”... No entanto, o negro é representado por aqueles que fazem “sucesso” ou como bandido, como marginal.

A própria revista *Veja* publicou, em 24 de junho de 1998, um número especial sobre os negros de sucesso na nossa sociedade, todavia, nas suas páginas, não aparece nenhuma outra imagem que coloque o negro em situação de igualdade na vida cotidiana: os atletas, pagodeiros, artistas, um juiz do Tribunal Superior Federal e uma dona de restaurante são os que representam o sucesso. Pois é, dá para achá-los e fotografá-los. Em agosto de 1999, a revista publicou, talvez em resposta às críticas da anterior, por pressão do movimento social, por uma preocupação de mercado, ou por estes e outros motivos, uma reportagem de capa sobre os negros da classe média. Em junho de 2000, a reportagem de capa era sobre a classe média, armando-se contra a violência, e, na foto, figurava uma família branca.

Devo ressaltar que não achei fotos de índios nas quais estes não estivessem caracterizados. Eles pouco aparecem na mídia e, quando surgem, são relacionados ao pitoresco, seja por seqüestram algum funcionário da FUNAI, quererem a posse definitiva do parque do Monte Pascoal, ou por estarem na reserva do Xingu. As imagens, em geral, ligam-se a uma reportagem e esta me leva a perguntar se, na trama da mídia, negros e índios só viram notícia quando estão “com o diabo no corpo”?

Conversando com os pesquisadores do grupo ALEPH⁵⁷ sobre o meu espanto com as imagens da revista, a coordenadora do grupo me sugeriu uma visita ao Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) e uma consulta à sua biblioteca. Na época, celebrávamos os “500 anos do Brasil⁵⁸” e encontravam-se em exposição pinturas de artistas estrangeiros e brasileiros, do século XVII ao XIX sobre o Brasil. A visão de determinadas telas é surpreendente, especialmente aquelas nas quais se vêem os índios e os negros, pois aparecem nas imagens algumas das concepções que permeiam a nossa

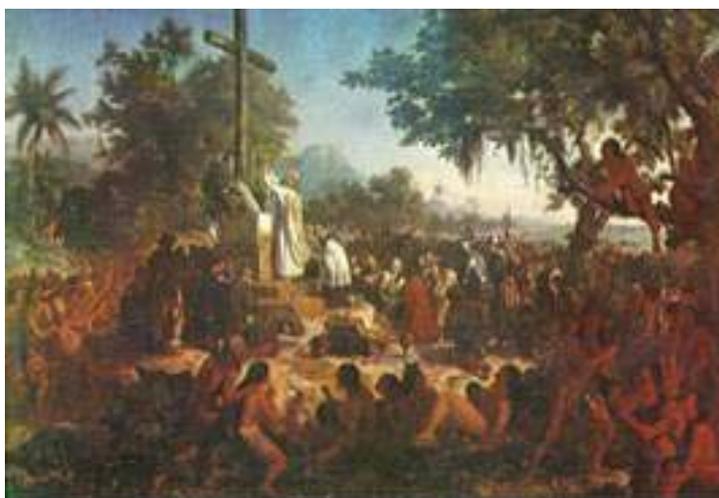
⁵⁷ ALEPH - Programa de Pesquisa em Formação dos Profissionais de Educação – ensino e extensão, coordenado pela professora Célia Frazão Linhares.

⁵⁸ Na época, o grupo ALEPH estava trabalhando em um projeto de pesquisa coordenado pela professora Célia Linhares, denominado “Navegantes e internautas de 500 anos de aprendizagens a desafiar a formação de professores - Portugal e Brasil”.

opinião sobre nós mesmos, bem como expressam o que hoje na mídia aparece com roupagem de discurso “politicamente correto”. Eu não deveria ficar surpresa, mas surpreendi-me, porque, quando olhamos sem prestar atenção à dimensão social e política da imagem, só vemos se é belo, se é bem pintado, se é claro ou é escuro etc.. No entanto, quando uma lente crítica se coloca entre o olhar e a imagem não há como não ficar perplexo. As imagens de negros, índios e brancos nos quadros, especialmente os do século XIX, são extraordinárias.

Identifiquei, naquelas pinturas, estilhaços de algumas das técnicas corporais presentes em nossas práticas docentes na formação de professores no ensino superior. Essas técnicas são a representação em nosso corpo-memória dos *imprintings* dominantes. Convido o leitor e a leitora para revê-las comigo.

Algumas dessas imagens são integrantes de nosso mito fundador. Os três quadros que selecionei da exposição do MNBA (Museu Nacional de Belas Artes) são a expressão do domínio europeu e das ambigüidades de nossa cultura. Estas memórias-imagens participam do *imprinting* da identidade nacional e também da identidade docente a partir do paradigma homem, branco, cristão. São pinturas da nossa trama cultural, mas também da nossa possibilidade ímpar, como espécie, de produzir representações internas e materiais. As pinturas dos séculos XVIII e XIX expressam o entrelaçamento, de forma singular na história, das artes plásticas com as ciências humanas, especialmente a Antropologia. Este nó contribuirá para a produção de certas imagens de corpo e de conhecimento que permanecem ainda presentes em nós. São os fios que tecem as séries, as classificações e que prendem o humano a uma organização padronizada a partir de modelos. São memórias-imagens de corpo que, embora permanentemente confrontadas com olhares insurgentes e resistentes, permanecem hegemônicas. Elas se travestem, se maquiam, se metamorfoseiam em si mesmas e reaparecem, mesmo em concepções críticas, no nosso olhar sobre o corpo próprio e o corpo do outro, nas imagens presentes em diversos espaços educacionais e em nossas práticas cotidianas de formação docente nas universidades.



**"A Primeira Missa no Brasil"- 1861
Acervo Museu Nacional de Belas Artes-RJ**

Começo pela “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles (século XIX)⁵⁹, onde, a um primeiro olhar fica-nos a idéia dos índios e índias como aqueles que contemplam o fazer dos brancos. Espectadores que se surpreendem com o que vêem. Embora um olhar mais agudo nos leve a identificar entre alguns, também, uma certa atitude de desconfiança. Mas quem domina a cena é o padre branco; seus “saberes” centralizam a atenção da representação de um momento inaugural, todas as luzes focam esse poder branco, masculino, purificado por suas funções clericais.



Engenho de mandioca – Modesto Brocos (séc. XIX)

⁵⁹ www.music.indiana.edu/som/choral/images/SaintSebMass.htm

Um segundo quadro que destaco é o “Engenho de mandioca” (século XIX), de Modesto Brocos, onde estão negras e negros trabalhando. Pode-se identificar aí um dos fios que tecem a rede da vida de negros e negras no Brasil: o trabalho. Mas me perguntei onde estão os sofrimentos, a revolta por sua condição de homens e mulheres arrancados de seu território e submetidos a vários tipos de torturas corporais. Há uma criança no quadro. Onde estão os outros tantos filhos daquelas mulheres, alguns gerados por prazer e outros, pela violência? Onde estão a música, a dança e a fé desse povo de origem africana? Sua produção científica, suas interferências na vida política deste país?

Percebi, nas várias telas desta exposição, a importância do trabalho dos negros na vida econômica brasileira, porém a força numérica da população negra e o vigor de sua cultura no Brasil ficam encobertos pela lógica que apresenta o branco como a referência para a formação da “identidade nacional”.

As lutas, a quilombagem e seus vários movimentos de resistência não aparecem expressos nas nossas telas. Índios são ainda menos representados que o negro e parece que, nas poucas telas expostas, do início do século XX, eles desapareceram. Seria um indício do que acontece com sua cultura e, até há bem pouco tempo, com sua própria existência biológica?

Uma outra tela que me chamou a atenção foi a “Vista da Lagoa do Boqueirão e do aqueduto de Santa Tereza”, do século XVIII, pintada por Leandro Joaquim: alguns negros carregam brancos nas costas para atravessar a lagoa, mas há um caso raro de um negro tocando violão. Uma imagem que quase não se vê nas telas do século seguinte: a de negros e negras ou de índios e índias em situação de ludicidade ou de não trabalho. Quase não existe a representação do negro adulto em situação de lazer, ou prazerosa, bem como não aparecem os sinais de sofrimento.



Vista da Lagoa do Boqueirão e do aqueduto de Santa Tereza
Leandro Joaquim (séc. XVIII)

Entrando na trama deste texto, José Carlos Garcia, que, na época, pesquisava sobre quilombos, contou-me em conversa que o trabalho, especialmente o manual, não era de forma nenhuma feito pelos portugueses no Brasil. Pessoas brancas de poucas posses comumente alugavam escravos para que estes executassem o trabalho que poderia ser feito pelos membros da própria família. Holanda (1995: 38), falando sobre o espírito aventureiro lusitano e a pouca atração para o trabalho, afirma:

Um fato que não se pode deixar de tomar em consideração no exame da psicologia desses povos é a invencível repulsa que sempre lhes inspirou toda moral fundada no culto ao trabalho.

Moraes (1998b), em seu artigo que analisa a produção iconográfica e escrita de Debret, durante a Missão Artística Francesa de 1815, e de Rugendas, membro da Missão Científica Langsdorff, em 1822, *ambos pintores de profissão e argutos observadores da realidade brasileira*, nos fala de uma sociedade brasileira caracterizada pela exploração brutal do trabalho escravo e do desprezo e desqualificação do trabalho manual. Segundo a autora, eles observaram o Brasil a partir de uma lógica iluminista e Rugendas, ao abordar o famoso traço ibérico no qual o conhecimento estava

desvinculado do fazer prático, afirmou não se tratar somente do desprezo aos trabalhos manuais, como foi retratado por Debret, mas que este constituía uma das nossas mais permanentes raízes, assim como a presença de um espírito livresco dos conhecimentos das classes dominantes ilustradas.

Pelos comentários de Rugendas percebe-se que a “civilização” dos brancos tem mais a ver com a busca de erudição e o espírito de imitação do que com a preocupação na utilidade social de tais conhecimentos (Moraes: 32)

Terminada a visita ao salão principal do MNBA, a idéia que me ficou foi a de que na maioria das pinturas expostas os índios estão representados como aqueles que contemplam, os negros como os que trabalham manualmente e os homens brancos como signos de liderança. Estas imagens acabaram ficando mais fortes com minha visita à biblioteca. Em telas nas quais aparecem brancos, negros e/ou índios, todo o foco de luz, toda a atenção da tela ou o primeiro plano visam o branco. O branco lidera, domina, é o ator principal nas cenas retratadas. O índio, em geral, não aparece como possuidor de uma ação, nem da ação de trabalho dos negros. As representações do lazer, da arte e da ludicidade, de maneira geral, são compostas apenas por pessoas brancas.

Articulando os vividos comecei a me perguntar os porquês. Concluímos que, em nossos cursos de formação de professor, também não valorizamos as dimensões do lazer, da arte e da ludicidade de nossos estudantes, e muitas vezes nem mesmo a nossa. Percebo também que nós, professores, costumamos puxar todo o foco de luz para nós, ordenamos o que é mais e o que é menos importante em sala de aula, e o fazemos a partir do que tradicionalmente tem sido apontado como conteúdo da formação docente. Colocando o texto no alto da pirâmide classificatória e os saberes do mundo na base. Os saberes artísticos e a ludicidade não são considerados relevantes para a sala de aula, bem como aqueles que fazem parte dos conhecimentos populares, como a literatura de cordel, as parlendas, as cantigas de roda e as adivinhações. Em geral, ignoramos também os saberes de nossos estudantes e a contribuição que estes podem trazer para o grupo. Nossas aulas são, eminentemente, expositivas e aguardamos as perguntas, ou, no máximo, solicitamos a produção de seminários nos moldes – expositivos – de nossas

aulas. Nem sempre nos lembramos de que é no processo de organização e de produção de saberes compartilhados que podemos possibilitar a assunção do outro como legítimo outro e de cada um como subjetividade transitória.

Assumimos metamorfoseadamente a produção em série e determinados rituais que aprendemos não só na formação universitária, como também na escola básica. Queremos a transformação social, mas imprimimos, nos corpos dos jovens estudantes, imagens-memórias de saber máquinas funcionais, rentáveis, mecanismos que devem saber transmitir e transformar movimentos em conhecimento, só que estes tendo, em geral, muito mais a ver *com a erudição e o espírito de imitação do que com a preocupação social de tais conhecimentos* (Rugendas, apud Moraes, 1998b: 32), ora tendem para a produção alheia a realidade social, ora para as demandas de uma racionalidade mercadológica. Os saberes manuais, em geral, sequer entram em nosso planejamento. As possibilidades de produção de subjetividades divergentes, quase sempre, são esquecidas ou mesmo coibidas.

Fazemos a crítica social dos conteúdos, analisamos os mecanismos de dominação capitalista e não identificamos os mecanismos de micropoderes e microrresistências. Em geral caímos no abismo das constatações de que estamos total e irremediavelmente submetidos à dominação capitalista, que a escola é um aparelho ideológico do Estado e que a mídia vende felicidade barata. Contudo, controlamos nossas turmas, mantemos a dinâmica das aulas, dando sempre a palavra final, a verdade objetiva. Saberes cerebrinos, sem espaço para a aceitação das ambigüidades do mundo vivido. Tal como os índios da Primeira Missa, nossos estudantes observam-nos admirados. Alguns desconfiam dos antagonismos presentes em nossas intenções e gestos: ainda adoramos o Deus da razão Moderna, embora o questionemos. Trazemos para nós todas as luzes do saber. Iluminamos nossa fala docente e assumimos o lugar daqueles que colocam os estudantes no lugar de alunos – sem luz. Muitos identificam e, quando apontam nossas contradições, são alojados no lugar dos índios-demônios ocultos na mata. Muitas vezes cortamos as árvores para que eles fiquem cada vez mais

longe de nós e não nos lembrem da desconfortável insegurança de nossas práticas corporais docentes.

O ensino superior no Brasil foi criado pela elite político-cultural para formar seus pares. E, hoje, é ainda vivido e compartilhado por nós como um espaço-tempo de impressão das marcas que reafirmam a distinção entre sabedores e não-sabedores. A descorporificação dos saberes na universidade brasileira passa pela negação dos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos culturais e étnicos e pela produção de uma ciência que se toma como a única verdade possível. Negando aos distintos saberes presentes na nossa sociedade a imagem de saber, “a la” européia, são identificados como coisas pitorescas, menores, inferiores e que não fazem parte do mundo da cultura, não da cultura que todos temos, mas daquela cultura que significa “cultivar o espírito” e tem uma conotação de “cultura de valor”. Aquela cultura que produz distinção entre quem teve acesso a ela e quem não teve, que faz com que as pessoas sejam localizadas por uma pertença a meios cultos ou a meios incultos.

3.3- *Inventando a vidrenta*⁶⁰ nação e cravando estilhaços na educação

Carvalho (1999b) nos ajuda a relembrar que, a partir da década de 1870, há uma renovação no mundo das idéias e novas correntes importadas da Europa, como o evolucionismo, o materialismo e o positivismo, chegam ao Brasil entrelaçadas aos ideais de progresso, marca da elite política brasileira desde os tempos pombalinos. A nova versão da idéia de progresso, todavia, dará ênfase à ciência e à técnica, como fatores de transformação social e produzirá imagens-memórias de saberes perigosos. São, na concepção desta elite renovadora, os saberes antagônicos à possibilidade de o Brasil tornar-se uma grande nação.

Os novos ventos que sopram na política e na cultura nacional provocam

⁶⁰ Semelhante ao vidro, vidrino, vidrado, quebradiço, frágil. No sentido figurado refere-se a coisas agastadiças, a coisas irascíveis. (Ferreira, 1999)

intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação. (Tanuri, 2000: 66)

Os avanços da ciência, com novas descobertas na Física, na Biologia e na Mecânica encantam membros da elite cultural urbana. Muitos estudaram na Europa e sentem-se sufocados pela organização escravista, imperial e rural do país. As transformações presentes na vida moderna européia e os avanços econômicos, sociais e políticos da América do Norte causavam um certo mal-estar, misturando desdém e preocupação com a formação nacional brasileira, por parte de nossa elite cultural. Ações para superar e teorias para compreender nosso atraso são produzidas de forma conflituosa, pois, apesar de os homens das ciências trabalharem em busca da Modernidade nacional, esta produz movimentos de resistência em uma parte da população rural e também nos habitantes das áreas urbanas, como ocorreu na cosmopolita cidade do Rio de Janeiro.

Em 1881, a Lei Eleitoral, que introduziu o voto direto em um turno, passou a exigir dos eleitores saber ler e escrever. Podemos tanto interpretar que a nova legislação apresenta uma valorização da educação, como identificar uma intencionalidade na redução do eleitorado, que passou de *10% da população a menos de 1% numa população de cerca de 14 milhões* (Carvalho, 1999b: 92), visto que a maioria da população era analfabeta e as ações governamentais no sentido de alfabetizar a população eram tímidas. Contudo, vários pesquisadores apontam que nos anos finais do império houve uma certa valorização da educação e também das escolas de formação docente, com medidas que ampliaram o currículo e os pré-requisitos para o ingresso dos estudantes. As escolas de formação de professores, porém, continuaram a assemelhar-se mais a escolas primárias superiores do que a cursos secundários ou profissionais. Foram autorizadas as matrículas de mulheres, porém o currículo era ainda mais reduzido do que o oferecido aos homens.

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República marcam os anos finais do século XIX no Brasil. Ambas tocam profundamente a educação brasileira, não especificamente no que se refere à democratização do acesso à escolarização, mas devido à produção e entrelaçamento de discursos que imprimirão novas imagens-memórias de conhecimento e também do que é ser o homem brasileiro. Uma forma de olhar e uma identidade nacional são geradas na trama das novas produções da Ciência, da Política e das Artes, mas também dos poderes da Igreja Católica. O olhar para o povo brasileiro e para os outros passou a fazer parte das discussões políticas e da produção científica deste final de século XIX e também do início do século XX.

Inicialmente é importante olhar o movimento que culminou com a abolição da escravidão no Brasil, em 1888. Apesar da participação ativa dos negros, as imagens-memórias dominantes sobre este fato, em nosso cotidiano, colocam todo o foco de luz nas ações dos brancos, acentuando uma idéia de falta de iniciativa e de capacidade do negro, até mesmo na luta por sua liberdade. Porém, estes além de reagirem sistematicamente à situação através de revoltas, fugas e assassinatos, organizaram e geriram verdadeiras cidades-estados interétnicas – os quilombos –, nas quais havia também índios e até mesmo judeus. Carvalho (1999b) nos conta que os negros buscavam também negociações com os proprietários, havendo mesmo entre os documentos da época – um caso raro mas revelador – *uma verdadeira proposta de um pacto escrito feita por escravos e seu senhor* (p. 69). Entretanto, não eram muitos os que atuavam abertamente na política. Eram poucos, mas existiam negros e mestiços que faziam parte do universo de eleitores e que iam à escola. Alguns, de origem muçulmana, sabiam ler o Alcorão. Alguns haviam freqüentado escolas clericais e outros aprenderam acompanhando as lições orientadas pela mãe do “senhorzinho”. Havia diferenciações entre negros e mestiços, entre aqueles escravos que trabalhavam dentro ou fora da casa, bem como entre aqueles que tinham ou não uma relação direta com as pessoas da família branca.

É indispensável destacar que a Abolição no Brasil foi produzida por uma rede de ações, algumas organizadas, outras voluntárias. Contudo, este fato da história

brasileira aparece, muitas vezes, como um ato de consciência da princesa Isabel. Outras vezes é focalizado a partir das relações de comércio externo, das transformações dos meios de produção e da forma de acumulação de capital. Carvalho (1999b) afirma que a medida atendeu a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão-de-obra livre para as regiões cafeeiras. É importante destacar que, desde a chegada do primeiro escravo no Brasil, os negros se rebelaram, se organizaram, foram combatidos pelos poderes senhoriais e públicos, e resistiram. Também constituíram relações de solidariedade, tanto entre eles como com índios, mestiços e brancos católicos e não católicos, produzindo a possibilidade de uma imagem desses homens e mulheres como corporeidades, como corpos para além de máquinas de produção. Os negros trouxeram da África uma cultura fortemente marcada pela corporeidade. Nela os saberes para viver estavam enlaçados aos saberes dos espíritos, da natureza e de suas danças, dos cantos e dos rituais onde o corpo tinha uma forte presença. Saberes corporificados que se entrelaçaram aos saberes dos índios e dos brancos, produzindo marcas nas corporeidades brasileiras, mas que têm sido negadas enquanto saberes.

O ato político da Princesa Isabel, entretanto, não garantiu a inserção da população negra e mestiça de forma plena no mundo dos homens e mulheres livres, embora houvesse, entre os abolicionistas mais lúcidos, propostas de reforma agrária e de educação dos libertos. Mas no curto período de um ano que mediou entre a Abolição e a República nada foi feito, pois o governo imperial gastou quase toda a sua energia resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (Carvalho, 1999b: 92).

A proclamação da República do Brasil não foi gerada pela força dos poderes populares, como no século anterior havia ocorrido na França. Antes foi uma decisão de algumas lideranças diante da profunda crise que vivia o setor cafeeiro e a cidade do Rio de Janeiro.

Desde a independência, o Rio de Janeiro havia se tornado o centro da vida cultural e política nacional. Já existiam problemas no final do século XIX que hoje

ainda se fazem presentes. Conta-nos Carvalho (1999a) que, entre 1872 e 1890 a população quase dobrou, sendo que, em 1891, chegaram 166.321 imigrantes, e migraram da cidade apenas 71.264 pessoas. Havia um enorme desequilíbrio entre os sexos; os homens representavam aproximadamente o dobro do número de mulheres. Havia ainda um grande número de crianças abandonadas. O rápido crescimento populacional e a abolição da escravatura geraram um alto número de pessoas mal remuneradas ou sem ocupação fixa.

Domésticos, jornaleiros, trabalhadores em ocupações mal definidas chegavam a mais de 100 mil pessoas em 1890 e a mais de 2000 mil em 1906 e viviam nas tênues fronteiras entre a legalidade e a ilegalidade, às vezes participando simultaneamente de ambas. Pouco antes da República, o embaixador português anotava: “Está a cidade do Rio de Janeiro cheia de gatunos e malfeitores de toda espécie”. (Carvalho, 1999a: 17-8)

Não havia habitação, e os problemas de violência se agravavam na cidade. As questões econômicas e financeiras nacionais se agudizavam devido à necessidade de moeda para pagamento de salários. O governo Imperial começou a emitir dinheiro e foi concedido o direito de emitir a vários bancos. O Rio de Janeiro ficou submerso em um mar de notas sem lastro. Todos jogavam para enriquecer rápido com o dinheiro da especulação, alguns empobreciam da noite para o dia. *Havia um setor da população urbana, formado por pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores e estudantes, para quem o regime imperial aparecia como limitador das oportunidades de trabalho* (Carvalho, 1990: 25-6). Houve um encarecimento do custo de vida e um crescente agravamento da situação de convívio na cidade. Esse quadro potencializava as ações do movimento jacobino, que elegeu como principal alvo de suas iras os portugueses. A queda dos preços do café agravou a situação econômica e política do país.

A Monarquia brasileira era avaliada pelos jacobinos como a culpada pela situação, por seus privilégios, corrupção e atraso. Os jacobinos tendiam a projetar na nossa Monarquia os mesmos vícios do *Ancien Regime* francês. Segundo Carvalho (1990: 26), D. Pedro II era um grande promotor da arte e da ciência, nossa *nobreza não*

era hereditária e os índices de moralidade pública eram talvez o mais alto da história independente do Brasil.

No que se refere à relação do Estado com a Igreja, destaca-se a quebra do monopólio da Igreja sobre a vida do “cidadão”, mas não a quebra de sua hegemonia. Entre as muitas transformações produzidas pela separação formal destacam-se: a oficialização dos registros cíveis de nascimento e de casamentos, a secularização dos cemitérios e a liberação da prática pública de outras religiões. Apesar dos discursos inflamados dos positivistas, dos jacobinos e dos liberais contra a Igreja, esta, no entanto, não perdeu a sua força, quer na produção de imagens-memórias, quer na manutenção de sua influência sobre a educação brasileira.

Reapareceu no cenário a discussão sobre a identidade nacional que, segundo nos conta Chauí, era um debate fortemente presente na Europa do final do século XIX, pois as lutas sociais e políticas haviam colocado as massas trabalhadoras na cena, e os poderes constituídos tiveram de disputar com os socialistas e comunistas a lealdade popular (2000: 18). Produz-se, como uma religião cívica, o patriotismo, articulado em torno da idéia de unidade sob o enfoque de uma elite dominante. Entre o fim do século XIX e a segunda década do século XX, esse patriotismo se transforma em nacionalismo, para o qual uma tradição e uma identidade nacional precisaram ser inventadas.

A construção de uma imagem nacional passou por algumas transformações. Conta-nos Chauí (2000) que o processo histórico de invenção da nação passou primeiro pela produção de um “caráter nacional” e depois foi gerada uma “identidade nacional”.

O primeiro corresponde, grosso modo, aos períodos de vigência do “princípio da nacionalidade” (1830-1880) e da “idéia nacional” (1880 - 1918), enquanto a segunda aparece no período da “questão nacional” (1918 - 1960). (p. 21)

Assim, podemos dizer que a questão da imagem nacional apareceu no Brasil, inicialmente, como um instrumento na luta econômica e política contra o colonizador, nos primórdios do século XIX e produziu imagens enaltecedoras da natureza. Chauí (2000) nos narra que Dante Moreira Leite denominava o período que foi de 1822 a 1880 como o Romantismo, onde se procurou produzir uma imagem positiva do Brasil. As

idéias indigenistas cantavam em prosa e verso as virtudes de um índio livre e longínquo, criando uma idéia de que esta cultura integrava plenamente o cotidiano social, enquanto os indígenas eram expropriados de suas terras, de sua cultura e de sua própria vida. O indígena representava aquele que pouco fazia, lerdo, apático, sem iniciativa. Um caminho de integração entre as culturas branca e indígena foi produzido por José de Alencar, em *O Guarani* (1857). Nele, narrou a questão do caráter nacional brasileiro, ligando simbolicamente uma jovem branca e um índio.

As características psicológicas do povo brasileiro ganharam contornos de descrição, articulando os brancos, os índios, os negros e os mestiços e apareceram na literatura, segundo Moreira Leite (apud Patto, 1990), a partir de 1870. O caráter nacional e as origens do povo brasileiro foi publicado em 1881. Foi o primeiro trabalho científico sobre o caráter brasileiro, escrito por Silvio Romero, um republicano e abolicionista, defensor da teoria do branqueamento gradual e do progresso. Romero acreditava que as sucessivas migrações européias produziriam um Brasil mais desenvolvido. Sua antropologia filosófica evolucionista buscou comprovar a inferioridade das raças não brancas, justificando as subalternizações e contribuindo para a fixação de imagens de dominação branca com argumentos “científicos”. Patto (1990) afirma que ao cientificismo do século XIX coube a tarefa de compatibilizar liberalismo e racismo no Brasil, produzindo argumentos para justificar os lugares de subalternidade.

Chauí (2000) nos conta que o naturalismo evolucionista e o positivismo foram fontes de inspiração de Silvio Romero, que reage ao nativismo romântico, afirmando que a natureza era um dos fatores que intervinham para a (de)formação do caráter nacional, pois nossa combinação climática era desfavorável. Para ele o brasileiro era uma sub-raça mestiça e crioula, nascida da fusão de duas raças inferiores, o índio e o negro, e uma superior, a branca ou ariana. Romero tomou como referencial o pensamento de Comte, no qual estava presente uma imagem de progresso da humanidade, passando por três estágios evolutivos. Ele afirmava que o negro estava ainda na fase inicial do fetichismo, o índio na fase final do fetichismo e o branco já se encontrava na fase teológica do monoteísmo. O caminho para evitar a degeneração do

brasileiro se iniciaria pela imigração, com um embranquecimento, para evitar a degeneração da nova raça mestiça. A partir da dominação branca é que poderíamos encontrar a solução para nossas péssimas condições climáticas, nossa mistura racial não favorável. Só com a dominação racial e moral⁶¹ branca seria possível a produção de um povo civilizado.

A preocupação com a nossa identidade cresceu entre nossa elite político-cultural. A imagem de uma sociedade mestiça não agradava e um certo pessimismo em relação aos homens e às mulheres dos trópicos foi aderido à epiderme brasileira, produzindo um número crescente de adeptos à teoria do branqueamento para que o Brasil desse certo. Esse branqueamento não se referia unicamente à nossa pele, mas a um branqueamento das corporeidades brasileiras, em que os saberes dos negros, índios, mestiços e brancos pobres deveriam ser subsumidos ao domínio dos saberes da ciência, os saberes que produziram o verdadeiro brasileiro.

As grandes cidades brasileiras e européias no século XIX podem ser descritas como um caldeirão em ebulição. O panorama cultural se altera tão dinamicamente quanto as cidades, e Foucault (1992) nos fala que o homem, isolado ou em grupo, se tornou objeto das ciências e que este fato é um acontecimento na ordem do saber (p. 362). Nasceram as ciências endereçadas ao homem, as Ciências Humanas, que vão buscar conhecer este homem à medida que ele vive, fala, produz e se reproduz. A linguagem lhe possibilita constituir para si todo um universo simbólico, cujo interior se relaciona com seu passado, seu presente e seus sonhos de futuro, com coisas, com outras pessoas. Esse universo simbólico possibilita a produção de diferentes coisas materiais e não materiais. A ciência do homem vai ter como tarefa o estudo das vizinhanças, das fronteiras imediatas e de toda a extensão da vida, do trabalho e da linguagem do homem. O objeto das Ciências Humanas é este ser que expressa corporeamente sua representação do mundo. As Ciências Humanas e a nascente

⁶¹ Essa moral à qual ele se refere, não é mais a moral religiosa, mas a moral do trabalho livre e da produção a partir do modelo capitalista, já plenamente existente na Europa.

Biologia vão identificar no homem europeu, burguês e cristão, a referência civilizadora, a expressão máxima do homem desenvolvido.

É o século no qual o sentimento de identidade acentua-se e difunde-se amplamente. É, sem dúvida, o momento dos museus e dos espaços reservados ao exercício de olhar o corpo do outro, mas é também o século de olhar para o próprio corpo. A redução dos custos da fotografia produzida em série permitiu a vulgarização do retrato, e a contemplação da própria imagem deixou de ser um privilégio de ricos: os pequenos espelhos passam a ser vendidos pelos mascates em vários lugares diante da queda de custos de produção (Corbin, 1991). As pinturas mantiveram-se como representações, imagens-memórias materiais, produzidas a partir do olhar da elite política e financeira que se queria perpetuado. Os espelhos, contudo, objetos tão comentados na história do contato entre os índios americanos e o europeu, eram raridade nas cidades pequenas da França e, até o fim do século XIX, eram poucos os que possuíam espelhos nos quais fosse possível se contemplar de corpo inteiro (idem, ibidem).

Uma nova trama se mostra: ver-se e ver o outro. As marcas estão nos corpos. Ainda durante o século XVIII, um poder disciplinar captura o olhar e os corpos. Serão constituídos quadros vivos, e esta nova organização será, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar *o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma <<ordem>>* (Foucault, 1988: 135). A valorização do visual é ponto de distinção, e vai constituir a Antropologia como o lugar do estudo da diferença, tanto étnica, como cultural. Está nos seus fundamentos, o processo pelo qual a diferença começou a ser observada, nomeada e exibida. Buscando legitimar-se como conhecimento, a Antropologia tomou como modelo de referência a Medicina, e a anatomia humana, sob a ótica das medidas, como um caminho metodológico para hierarquizar as diferentes culturas. Contudo, a especificidade da pesquisa antropológica não residia tanto na crença positivista de uma objetividade quantificada, mas nos esforços incessantes para evitar qualquer dimensão

subjetiva em um domínio onde o corpo era, ao mesmo tempo, modo e objeto de conhecimento.

Os laços que unem o estudo da diferença racial e a constituição de coleções e de espaços reservados ao exercício do olhar, como os museus de Antropologia e os museus de Arte, são estreitos e datam também do século XIX. A noção de diferença se constitui com a ajuda de um raciocínio metafórico e, a partir de pressupostos teóricos, políticos e culturais como podemos ver na citação que Dias (1996) faz de Paul Broca, um dos estruturadores da Antropologia como ciência. Ela nos conta que para Broca a craniologia não fornece apenas os caracteres de primeira ordem para a distinção e classificação das subdivisões de gênero humano; fornece também dados preciosos sobre o valor intelectual desses grupos (p. 24). Será sobre o Outro – raças inferiores, mulheres, idiotas, anormais – que se debruçarão os estudos antropológicos até bem recentemente, e ainda hoje a maioria das pesquisas nas Faculdades de Educação têm como principal enfoque as falhas e os não-saberes de estudantes e de professores da escola básica, identificando estes como um outro, distinto do mundo dos saberes da Universidade.

Na Antropologia o que se procurava eram os caracteres diferenciais do crânio e da face nos grupos humanos, tendo como objetivo colocar cada qual no seu lugar da série dos seres vivos. Buscava-se a diferenciação da elite européia e a identificação dos outros como objetos dos estudos. A nova elite cultural gerou processos nos quais o auto-controle, os cuidados de si e a produção de imagens-memórias próprias ensejaram o afastamento cada vez maior da população comum, e também dos não-europeus.

As nascentes ciências dessa época serão parceiras na comprovação da inferioridade do não-branco. Patto (1990) afirma que

a tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe. (1990, 66).

No Brasil, esse olhar para si, para o outro e para as marcas do corpo será tramado especialmente pelo fio da ciência. Podemos tomar como exemplo a passagem abaixo de um dos textos publicados pela Igreja Positivista do Brasil:

Segundo os ensinamentos de nosso Mestre, a hierarquia que os antecedentes históricos estabelecem entre os povos e especialmente entre os elementos ocidentais, a saber: francês, italiano, ibérico, britânico, e germânico. Segundo essa hierarquia, a hegemonia espiritual da família ocidental cabe irrevogavelmente à França, resumida em Paris. (Mendes, 1915: 17)⁶²

Como algo incontestável, a subalternização do não branco e também a do não europeu se naturalizaram. De maneira semelhante à incorporação do uso de talheres e de pratos individuais à mesa das refeições, na Europa do século XVII, a imagem-memória de superioridade cultural e dos saberes do homem branco burguês europeu começa a ser colada à nossa corporeidade. Um mito fundador será criado para ajudar a responder à pergunta que desterritorializava nossa intelectualidade do final do século XIX: como ser um povo civilizado?

A imagem-memória de um povo subalterno passa a fazer parte de nossa memória de corpo, e vai sendo incorporada às técnicas corporais de nossa elite cultural. Um olhar sobre nós próprios, de desconfiança, é gerado. Passamos a desconfiar da capacidade do semelhante a nós mesmos para aprender, para trabalhar, de sua honestidade, de sua competência para produzir coisas boas... Incorporamos uma imagem de ser brasileiro como algo menor, comparado ao modelo europeu, em face de nossa bricolagem étnica e cultural, que aliás é identificada como algo ruim, impuro. Algumas vezes olhamos nos mais parecidos conosco, a expressão daquilo que não desejamos ser, negamo-nos a ver em nós mesmos aquilo que a razão descorporificada nos ensinou a ver como “inferior”, ruim e passível de exclusão.

O Estado, que se pretende moderno, penetra o espaço residencial e do próprio corpo dos indivíduos. A razão maquinica, que já vinha produzindo enormes alterações na cultura europeia desde o século XVII, e que aportou discretamente no Rio de Janeiro

⁶² Foi mantida aqui a grafia original do texto.

com Família Real Portuguesa, ferve e se entranha na cultura dos agentes civilizadores que vão assumindo espaços de poder.

Carvalho (1999b) nos conta que são produzidas várias campanhas em vários pontos do país por homens da Ciência, da Arte e da Política que se unem para modernizar o país. Essas campanhas são feitas por técnicos e cientistas que procuravam civilizar as populações da área rural e da periferia urbana ainda presas ao que consideravam superstição e atraso. Os novos missionários saíam das escolas de Medicina, da Politécnica, da Escola de Minas, da Escola Militar. Usavam métodos distintos de catequese, mas o evangelho era o mesmo: o progresso, a civilização, a modernidade (p. 110). Era preciso produzir, pela força do conhecimento científico e de políticas públicas, um povo mais embranquecido.

As reações rurais de caráter popular como a de Canudos, nos sertões da Bahia, e o Movimento do Contestado, entre os estados do Paraná e Santa Catarina, podem ser considerados como movimentos de resistência ao processo civilizador dos nossos modernizadores que, desejando um outro Brasil com outros brasileiros, agiam de forma a destruí-los. Os dois movimetos foram encerrados com ações militares de extrema violência, com verdadeiros massacres da população resistente, em sua maioria mestiços.

Os homens e as mulheres pobres dos meios rurais passam a ser identificados com a imagem de bárbaros, supersticiosos, a antítese da modernidade. Sua corporeidade expressava um Brasil resistente aos avanços da modernidade. A memória-imagem do homem do interior ganha uma representação material na figura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, um homem doente e abúlico que, uma vez tratado, se transforma em um empresário de estilo ianque. O matuto se convence do valor da ciência: o que disser “nhá ciência”, ele obedece. (Carvalho, 1999b: 111)

O engenheiro Pereira Passos e o médico sanitário Oswaldo Cruz, a partir de 1903, articularam uma cruzada para higienizar a cidade e a população do Rio de Janeiro. Embasados nos conhecimentos de urbanização e saneamento europeus, especialmente de Paris, pretendiam civilizar os hábitos da população, especialmente daquela que se amontoava nos cortiços e dos negros libertos, que passaram a habitar a periferia da

cidade. O homem e a mulher pobres do campo, negros, índios e mestiços, têm suas imagens coladas ao atraso. Mas não apenas eles representarão os entraves para a formação de uma nação desenvolvida. A Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, em 1904, foi produzida pela resistência daqueles que queriam se fazer ouvir pela elite brasileira, apesar desta julgar que eles nada tinham a dizer: os pobres da cidade. Como memória social, esse movimento de resistência, produzido por subjetividades divergentes, foi interpretado como obra de mentes atrasadas.

Assim, vai sendo “confirmado”, pela história, que os homens e as mulheres pobres dos meios rurais e os habitantes pobres da cidade, brancos ou não, são portadores de saberes que devem ser esquecidos. Os negros, os índios e os mestiços eram em si, segundo as teorias da época, gente de qualidade inferior. Tornaram-se também indesejáveis os conhecimentos daqueles que resistiam às ações modernizadoras da cidade do Rio de Janeiro: as prostitutas, os malandros, as crianças abandonadas, os capoeiras, os imigrantes dos cortiços, os pobres e miseráveis em geral. Gente portadora de saberes perigosos, saberes que deveriam ser esquecidos, que deveriam ser substituídos pelas imagens-memórias da cultura moderna, esta sim gerada por aqueles que conheciam e sabiam o que era importante para o brasileiro.

Esses saberes perigosos e as pessoas que os tramavam passaram a ser combatidos como sinônimos do mal. Um mal que, tanto na racionalidade moderna quanto na racionalidade sacerdotal, é naturalizado como se houvesse uma pré-destinação, uma inferioridade moral. A “naturalização” do bem, como próprio da elite urbana brasileira e do clero, se dará como um processo de desfazer qualquer identificação destes com as práticas corporais da maioria da população, que era de pobres, negros e mestiços, e a produção de uma identificação corporal com a alta burguesia e com a nobreza européia, especialmente a francesa e a inglesa.

Os homens da cultura e da ciência moderna acreditavam no seu poder para transformar o Brasil, para tirá-lo do atraso. Adentraram no panorama urbano nacional o telefone, o gramofone, o cinema, a máquina de escrever e o bonde elétrico. O brasileiro Santos Dumont, em 1903, voa os céus de Paris e é recebido no Rio de Janeiro como

herói nacional, mas as crianças negras e mestiças ou as filhas de imigrantes europeus, que aqui chegavam em busca de novas possibilidades de vida, não tinham acesso democrático à escola.

Sem muitas ações que demonstrassem uma intenção corporificada de democratização da sociedade, o tema era debatido por nossa elite político-cultural, mas segundo nos conta Carvalho (1999b):

Para os positivistas, a representação parlamentar era uma farsa que devia ser substituída pela ditadura republicana. Os jacobinos, por sua vez, também não tinham muito respeito pelos mecanismos de representação política. Os liberais spencerianos pagavam tributo verbal à democracia, mas na prática nada faziam para torná-la realidade. O autoritarismo foi traço permanente desses modernizadores brasileiros. Às vezes, como vimos, usavam o canhão para impor o progresso; em outros casos, desprezavam a opinião dos interessados; na melhor das hipóteses, eram paternalistas, como foi o caso de Rondon. Mesmo entre os modernizadores que admiravam os Estados Unidos, como Monteiro Lobato, predominava a visão autoritária e tecnocrática. (p. 121)

O final do século XIX e o início do XX estão marcados pelas imagens de heróis da Pátria e de grandes homens, brancos (se não na pele, o eram na cultura) e, em sua maioria, de famílias proprietárias. As participações populares eram indesejáveis, assim como seus saberes. As fabulosas investidas na modernização do país deram destaque aos homens das ciências, mas as ações governamentais não trouxeram alterações significativas para o quadro de escolarização no Brasil, embora tenha havido uma acentuada influência das filosofias científicas na educação, consubstanciadas sobretudo no papel disciplinar e metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos (Tanuri, 2000: 68-9). Esta influência será sentida, sobretudo nas escolas paulistas, onde a elite republicana na última década do século XIX, sob a direção de Caetano de Campos, fez aprovar legislação na qual ampliava-se a parte propedêutica do currículo da Escola Normal e incluía a prática de ensino em suas escolas-modelos.

A elite político-cultural hegemônica buscou e tem buscado a produção e a reprodução da imagem de uma brasilidade sem conflitos e contradições, a construção de uma identidade nacional produzida por negros, brancos, índios e mestiços, pobres e

ricos mas como Dominick *et alii* (2000), afirmamos: *capitaneada pela cultura branca dominante européia e pilar da sociedade ocidental*.

A construção de uma identidade nacional foi um processo que encontrou e ainda encontra resistências, possivelmente porque no mundo vivido nos constituímos de múltiplas identidades. Ainda hoje, esta imagem-memória se repete em escolas, na universidade e até mesmo nas ações governamentais, como temos visto nas propostas dos PCNs, nas avaliações nacionais de cursos universitários e do ensino básico e nas celebrações nacionais, como foi o caso dos “500 anos do Descobrimento do Brasil”.

São vários os movimentos que imprimem resistências ao pensamento único, ao autoritarismo, à opressão e à violência que tentam reafirmar “uma única identidade”.

A noção de cultura de fronteira trabalhada por Bhabha (1998) nos instiga a pensar a questão das identidades como tramas que se interpenetram, ou seja, ele nos alerta para o fato de que a fronteira não separa duas culturas, mas *é um espaço onde se articulam as diferenças, onde se produz o hibridismo corrosivo das identidades nacionais*. A partir desta noção, temos a constituição de sujeitos hifenizados, ambivalentes, híbridos, já que os elementos das diferenças são incomensuráveis, não havendo possibilidade de uma síntese cultural.

3.4- Lugares, desterritorialidades e fluxos nas imagens dominantes

...através de forças reticulares, produziram-se e se produzem na história períodos pacíficos e outros turbulentos e revolucionários, períodos de florescimento ou declínio, fases em que a arte se mostra superior ou não passa de pálida imitação. Todas essas mudanças têm origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos. (Elias, 1994a: 45)

Segundo Paim (1982), os positivistas influenciaram, por muito tempo, os órgãos decisórios e foram os responsáveis diretos pelo abandono sistemático da idéia de implantar-se a universidade no Brasil. Nos anos 20, contudo, a defesa da idéia de

universidade ganhou relevância e a influência dos membros da Igreja positivista já havia se enfraquecido. Um outro grupo de pessoas se reúne em torno da Academia Brasileira de Ciências. Esta possuía estreito vínculo com o Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura, que patrocinou um amplo intercâmbio entre cientistas brasileiros e franceses e, em maio de 1925, promoveu a vinda ao Brasil de Albert Einstein (1879/1955).

As novas imagens-memórias que vão surgindo no panorama nacional são influenciadas pelo desenvolvimento norte-americano, pela Revolução Russa e pelo primeiro pós-guerra. Os fluxos migratórios são agora identificados como algo para além da purificação da raça brasileira, trata-se da entrada de uma nova força de trabalho para a lavoura, mas também para a indústria nacional que ganhou fôlego com a guerra na Europa. O sangue capitalista industrial se adensa, não somente nas veias da nossa elite político-cultural, como também nas da população. Os movimentos de resistência a essa nova forma de dominação na cultura brasileira ganham novos contornos; aumentam entre o povo os desejos de acesso e a sensação de direito a determinados bens sociais, como a educação. Conta-nos Saviani (1985) que J. Nagle analisa esta fase da educação brasileira como a do “entusiasmo pela educação” que entra em refluxo posteriormente, cedendo lugar ao “otimismo pedagógico” da Escola Nova. Na década de 20, houve grande movimentação popular e a educação foi pensada, especialmente por anarquistas e socialistas, sob o ponto de vista da participação política da população. Uma formação para além daquela voltada para o mercado de trabalho. Na escola se aprendia os mecanismos de participação política, os conhecimentos produzidos pela ciência, as habilidades do corpo necessárias para o trabalho. Esses eram alguns dos princípios propostos pelas escolas libertárias no Brasil.

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga até o final da década de 20 é de preocupação e entusiasmo com a problemática educacional no Brasil e no mundo. O crescimento da indústria brasileira é grande, embora o Brasil se mantenha com características de um país agrário. Entrecruza-se à discussão da identidade nacional, o desejo político de romper com o Brasil do passado, com as imagens-memórias escravocratas, de um país de analfabetos e subalternizado à cultura européia,

especialmente à francesa. É possível identificar, nos anos 20, algumas marcas que são renovadoras, que buscam romper com aquelas que apontavam para a identidade brasileira como algo menor. Havia a preocupação de se discutir a identidade e os rumos da nação brasileira, mas, agora, políticos, militares, empresários, trabalhadores, médicos, educadores e também artistas e intelectuais queriam se fazer ouvir. Na educação, as mudanças se expressaram, em especial pela intensa movimentação em torno das questões do grande número de analfabetos, na necessidade de termos espaços destinados à divulgação e à produção de conhecimentos científicos, na necessidade de conhecermos melhor o nosso povo e, para isso, de formação de uma nova elite dirigente. As discussões que serão travadas e as ações dos diferentes atores sociais vão imprimir novas marcas, entre elas, sobressaindo às demais, está a afirmação de uma educação laica para o país. Positivistas, liberais, anarquistas e comunistas produzem um certo consenso quanto à necessidade de implementação de uma cultura científica na educação do país e uma ruptura com as concepções dominantes da Igreja Católica.

Desde a abolição dos escravos e a vinda dos primeiros imigrantes europeus, as imagens-memórias de corpo do homem que trabalha vai sendo agregada à imagem do trabalho assalariado, imagem que até então não estava muito presente entre nós. Neste início de século, além do pagamento de salário ao trabalhador, lhe é agregada à imagem a dimensão do tempo de produção industrial. Um tempo que é controlado pela dinâmica do relógio das fábricas e dos interesses dos industriais. Os homens, as mulheres e as crianças vão trabalhar nas fábricas e no comércio por salários bastante pequenos e sem garantias quaisquer. As imagens que dominam o trabalho industrial e o capitalismo brasileiro do início do século XX assemelham-se, em parte, àquelas presentes no nascimento do capitalismo europeu, em que os operários eram extenuados em suas forças, as operárias eram sexualmente violadas e as crianças pobres trabalhavam e morriam muito cedo. Permaneciam também entranhadas em nossa elite as imagens-memórias do trabalho servil, que identificavam nos trabalhadores negros, brancos ou mestiços a subalternidade. Nosso desenvolvimento industrial parte de dois pressupostos. O primeiro se refere a máxima exploração das energias corporais para reduzir ao

mínimo o potencial de organização e de resistência dos trabalhadores – em sua maioria, estrangeiros –; e o segundo da falta de saberes, da ignorância total daquela massa humana que se aglomerava em residências, muitas vezes precárias, em torno das fábricas, e que pouco sabia ler e escrever.

As discussões e as disputas travadas entre católicos e membros da Igreja Positivista do Brasil migram para a periferia dos acontecimentos. A separação entre Estado e Igreja, a discussão sobre educação laica e educação religiosa ganham nova dinâmica com a participação mais efetiva do pensamento liberal e das correntes do pensamento operário.

As imagens de conhecimento, de homem e de sociedade que passam a circular eram, quase todas, de correntes políticas e filosóficas geradas no continente europeu e que chegaram ao Brasil ainda no Império. Não obstante, somente no início do século XX, ganham visibilidade, articulando saberes e poderes. A que mais marcou a nossa corporeidade foi a do pensamento liberal. É indispensável destacar também a atuação dos libertários, dos socialistas e dos comunistas. Estas imagens não substituem as anteriores, mas se entrelaçam. Apesar de muitas vezes aparecerem como contraposições, elas são grafadas sobre um pergaminho reutilizado, onde estão presentes as novas marcas, como também as que anteriormente estiveram ali escritas. As novas imagens memórias introduzem modificações na composição de nosso vitral, que muito pouco teve da harmoniosa vidragem que muitos ainda insistem em afirmar. Tais modificações se produzem em um Brasil cuja elite dominante se reafirma na marcação de lugares, reduzindo as possibilidades de fluxo e de desterritorializações.

As mudanças que vinham sendo produzidas nos países da Europa e nos Estados Unidos da América os havia transformado em países de economia capitalista industrial. As novas dinâmicas da produção de riqueza e de conhecimento no mundo forçam os territórios e as firmes barreiras de nossa elite político-cultural. Começam a entrar no Brasil o capital norte-americano e suas indústrias. Conta-nos Ghiraldelli (1987) que

ao contrário do capitalismo britânico, o imperialismo americano não visava explorar “de fora” as linhas de produção já montadas nos diversos países da América Latina, mas sim penetrar nas entranhas desses

países, desenvolver novas linhas de produção, linhas essas que tivessem sua gênese, desde os primeiros passos, sob seu domínio (...) (p.30)

Passam a circular, de forma mais viva e tendendo a corporificar-se entre uma parte de nossa elite, e também entre os trabalhadores agora aglomerados, imagens de direitos trabalhistas e de direitos sociais. Alguns desses direitos haviam sido conquistados, anteriormente, pelo proletariado europeu e norte-americano, como a alfabetização; outros ainda estavam sendo disputados com as burguesias locais, como a regulamentação do trabalho infantil, o número máximo de horas de trabalho, o direito à sindicalização, as melhorias salariais.

No Brasil, alguns desses direitos sociais já faziam parte das lutas dos anarquistas e anarco-sindicalistas desde o final do século XIX. No início do século XX, os libertários, com doações, montaram a Escola Moderna. Esta se espalhou *por todo o território nacional; quase todas as cidades que sediaram algum tipo de manifestação de trabalhadores possuíram alguma escola ou grupo libertário interessado na sua construção* (Ghiraldelli, 1987: 124).

Não havia escolas públicas e de educação laica para os filhos dos trabalhadores imigrantes. Na busca de uma educação dos trabalhadores voltada para a produção de uma cultura que rompesse com as diferentes formas de dominação presentes na cultura capitalista, entre elas o monopólio do saber, os libertários foram buscar as bases na proposta de pensadores ácratas, ligados ao movimento operário internacional. Não desejavam qualquer participação do Estado, fosse na questão financeira ou na gestão do currículo. Identificavam, nas corporeidades dos professores públicos, as imagens religiosas que dominavam a educação da elite governante. Organizaram as Escolas Modernas, que davam a máxima importância à atividade e ao trabalho como princípios educativos, de acordo com as propostas da Educação Integral de Paul Robin. Também, e em não menor importância, estavam presentes as atividades de co-educação, do Ensino Racional de Francisco Ferrer, que apresenta, como meio, a razão e, como guia, a ciência. Segundo a leitura, feita por Gallo (1994), para Ferrer a ciência, por si só, não poderia trazer a emancipação do homem e o progresso.

Na perspectiva de Ferrer em particular, e dos anarquistas em

geral, a ciência só pode ser o veículo do progresso desde que seja devidamente distribuída pelo conjunto da sociedade (...) O problema político é, portanto, posterior ao ético; em outras palavras, a opção política pela transformação da sociedade é feita como tentativa de se resolver a questão ética da desigualdade e da exploração, que se mostra, dentre outras, na forma de um monopólio da verdade e do conhecimento científico. (p. 4)

Gallo (1994) também nos conta que a produção filosófico-política clássica dos anarquistas estendeu-se da segunda metade do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, e tinha, no conceito de uma educação integral, seu nó articulador que envolvia

no processo pedagógico três momentos: o de uma educação intelectual, voltada para o aprendizado de conhecimentos científico-culturais acumulados pela humanidade; o de uma educação física, que cuidaria de educar o corpo - isso não era nada comum nas escolas do século XIX -, subdividindo-se numa educação física como a conhecemos hoje, voltada para a saúde e os esportes e numa educação manual que cuidaria, na primeira infância, de desenvolver e refinar as habilidades sensório-motoras e, mais tarde, iniciaria os indivíduos no aprendizado profissional; e o de uma educação moral, voltada para a vivência na coletividade e para a construção da solidariedade e da liberdade, como base para a construção de uma sociedade justa. (p. 2)

No cotidiano das Escolas Modernas, estavam presentes os princípios desta educação integral. Ghiraldelli (1987) cita uma passagem que ilustra a dinâmica da produção de conhecimento na escola.

O professor Penteado não perdia a oportunidade de levar os alunos para passeios pela cidade de São Paulo. Tais caminhadas eram, na verdade, pretexto para “aulas ao ar livre”; o encontro com um animal provocava uma explicação sobre geografia e história etc. As caminhadas também serviam para a entonação de cantos e hinos enaltecendo a paz, a mulher e a criança. Uma vez de volta à escola, os alunos se dedicavam a fazer descrições e redações sobre o ocorrido no passeio. (p. 135)

Os centros urbanos industriais brasileiros das primeiras décadas do século XX fazem a história do capitalismo e do anticapitalismo, do desejo de mudar e dos movimentos de resistência, alguns articulados a uma teoria política ou a uma corrente filosófica e outros não. Destacam-se, de fato, a Revolução Russa e a Comuna de Paris,

no final do século XIX, que produzirão, em uma parte significativa de nossa elite político-cultural, imagens-memórias do proletariado como arruaceiros. Não é à toa que se mantém ainda presente entre nós a imagem de “anarquia” como bagunça, falta de organização, e a pecha de “comuna” para aqueles que se contrapõem ao pré-determinado.

Alguns setores de nossa elite reagem a movimentos contestatórios, servindo-se tanto de mecanismos legais, quanto da repressão policial, de forma a coibir os que defendiam a participação política da população e que valorizavam as imagens-memórias populares ou que trabalhavam no sentido de romper com a forte hierarquia presente nas relações sociais brasileiras.

Os movimentos que buscaram romper com os lugares fundados no Brasil foram muito combatidos nas duas primeiras décadas do século XX, e guardam sua importância na história de nossa cultura por provocarem deslocamentos, por tensionarem a territorialidade. Alguns deles se transformaram, como foi o caso dos libertários e socialistas. Porém, as suas imagens-memórias, que chegaram ao Brasil ainda no Império junto com os imigrantes italianos, possibilitaram a organização não somente de comunidades anarquistas, como também do anarco-sindicalismo, que articulou parte significativa do operariado industrial brasileiro nos dez primeiros anos do século XX. O enfrentamento mais sistemático ao movimento operário, de predominância anarco-sindicalista, juntamente com as derrotas nas greves, fez com que o mesmo passasse a sofrer a expulsão das lideranças estrangeiras, a prisão dos líderes brasileiros e o fechamento de todas as escolas por eles organizadas; produzindo uma efetiva retração de suas atividades, especialmente, a partir de 1917. As imagens-memórias do movimento operário ficaram marcadas como imagens do mal.

A Revolução de Outubro trouxe novas imagens-memórias e possibilidades organizativas para a classe operária nacional. A assunção, por parte de alguns líderes libertários, da defesa incondicional da Revolução Russa e do governo de Lênin possibilitou a formação de um novo grupo dirigente na classe operária no Brasil. Em

março de 1922 foi fundado o Partido Comunista Brasileiro. Articularam-se as novas lideranças operárias e a esperança ajuda na reorganização dos movimentos operários.

A Semana de Arte Moderna, financiada pelo setor industrial paulistano, mas da qual participaram diversos artistas apoiadores da Revolução Russa, destaca-se pelo seu caráter de fronteira. Essa dimensão-limite se coloca, possivelmente, devido à pergunta da intelectualidade paulista, que participou da semana de 22: *Como deveria ser o Brasil moderno? Através da literatura, das artes plásticas, da música, e mesmo de manifestos, os artistas e intelectuais modernistas buscaram compreender a cultura brasileira e sintonizá-la com o contexto internacional*⁶³.



Di Cavalcanti - **Samba** 1925⁶⁴

No Rio de Janeiro, a perspectiva era outra, e artistas e intelectuais cariocas reagiram à idéia do modernismo como movimento cultural organizado. Havia um forte intercâmbio entre os artistas, os intelectuais e as camadas populares. Manuel Bandeira, um dos expoentes da poesia modernista, declarou que seus escritos haviam se inspirado

⁶³ http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_arteecultura001.htm

⁶⁴ www.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/enuhmodcava03b.htm

mais na vivência das rodas boêmias cariocas do que em discussões intelectuais⁶⁵. De fato, a produção da inteligência carioca se dava estreitamente ligada ao espaço informal das ruas, dos cafés, das festas de igrejas, como a da Penha, das casas de Santo, como a da Tia Ciata, e dos carnavais, do que em lugares tradicionalmente reservados à “intelectualidade”.

Foi um momento no qual as imagens de um Brasil predominantemente comandado pelo homem branco, de cultura européia, morador da cidade e cristão foram colocadas em cheque. Aparece no cenário uma valorização da mulata e dos mulatos, dos homens e mulheres pobres da cidade e do campo, do batuque e do pandeiro. O samba faz muita gente dançar. Macunaíma nasce, em 1928, como um herói sem nenhum caráter, provavelmente uma tentativa de ruptura com as imagens de heróis nacionais produzidas pela República, em que todos eram brancos e moralmente perfeitos. Macunaíma era um híbrido, homem nascido no mato e apaixonado pelas mulheres, nasceu negro, tomou banho nas águas encantadas e virou louro de olho azul. As imagens-memórias de seu povo estão entranhadas em sua corporeidade, e, quando vai viver nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, a sua leitura do mundo mistura magia e possibilidade. Mistura parte daquilo que é próprio da cultura do mato, como os bichos, as plantas, as histórias de sua gente e as imagens da cidade, como os prédios, os carros, as máquinas. Ele é subjetividade transitória, não se fixa em uma verdade pronta, não perde sua curiosidade, nem sua vontade de resgatar a muiraquitã. O nascimento e os primeiros anos de vida deste sujeito, que não é nenhum de nós e ao mesmo tempo um pouco de cada brasileiro, nos é contado por Mário de Andrade da seguinte forma:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Sio incitavam a falar exclamava:

⁶⁵ http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_arteecultura_modcarioca.htm

— *Ai! que preguiça!*. . .

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha. Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. E também espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos junto e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos guaimuns diz-que habitando a água-doce por lá. No mucambo si alguma cunhatã se aproximava dele pra fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava. Nos machos cuspi na cara. Porém respeitava os mais velhos e freqüentava com aplicação a murua, a poracê, o torê, o bacorocô, a cucucogue, todas essas danças religiosas da tribo. (1970: 09)

Havia um grupo em trânsito, desejoso de produzir novos imprintings nas corporeidades brasileiras. Conta-nos Fávero (2000) que nesta época foram rompidos alguns cânones do

academicismo nas artes plásticas, na música e na literatura, contribuindo para um contato mais direto com a vida brasileira e com as novas tendências da arte européia mais viva. Do ponto de vista político, temos uma série de rebeliões, como o movimento tenentista, que culminaram com a revolução de 1930. É nesse período, ainda, que se constituem, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências, em 1922, cujas origens datam de 1916, quando é fundada a Sociedade Brasileira de Ciências, e a Associação Brasileira de Educação, instituída em 1924. (p. 27).

Buscando desterritorializar, a partir das expressões artísticas, as imagens dominantes na cultura local, nossos modernistas pretendiam rupturas com os usos dos poderes dos saberes para a dominação da maioria da população e, como um movimento de vanguarda, tinham em suas propostas a produção de brasileiros novos que viveriam em uma sociedade nova. Eram subjetividades divergentes, vivendo em um momento bastante fluido de nosso país.

Ressurge a potência popular, que, como raízes, se escondem ou aparecem no seio da terra, conforme as possibilidades produzidas pelas condições climáticas e do solo. Não é possível afirmar que houve um afrouxamento na tensão autoritária de nossas elites, mas sim a perda do consenso entre os vários projetos políticos das muitas vozes

que passam a ser ouvidas no Brasil. Um exemplo de que não houve um arrefecimento do autoritarismo foi o fato de o PCB, poucos meses depois de sua fundação, entrar na ilegalidade. Mesmo assim, concorrendo às eleições através do BOC (Bloco Operário Camponês), conseguiu eleger e garantir a posse do operário marmorista Minervino de Oliveira e do teórico do partido Otávio Brandão Filho no Conselho Municipal do Distrito Federal, devido a uma forte mobilização popular (Ghiraldelli, 1987).

As inovações tecnológicas e a eletricidade possibilitaram a modernização das fábricas e nossos empresários passaram a contratar mulheres e crianças para substituir os homens como força de trabalho. Apareceram o rádio e o cinema falado; este último é produzido nos Estados Unidos e mostra, ao setor médio da população, uma outra corporeidade, imagens da prosperidade vivida pelos norte-americanos graças ao progresso capitalista. É o “american way of life” (o estilo de vida americano). No Brasil, um desejo de liberdade política, de mudanças e de prosperidade contagia de formas diferenciadas vários setores da sociedade, que se mobilizam.

A impressão de imagens do homem, do conhecimento, do corpo e do mundo modernos, que na Europa e nos Estados Unidos já estavam articuladas ao mundo do trabalho e da produção industrial, será tomada por nossas lideranças liberais e comunistas como uma tarefa a ser realizada pelas escolas governamentais, como já ocorria em vários lugares do mundo moderno.

Os comunistas defendiam a expansão do ensino escolar norteados pelas imagens que organizaram a Revolução Russa. Conta-nos Ghiraldelli (1987) que, através do BOC (Bloco Operário Camponês), eles organizaram um plano de política educacional no qual estava explícita a luta pelo ensino público primário e sua oferta obrigatória pelo Estado. As escolas públicas profissionais não discriminariam sexualmente e seriam baseadas no princípio da educação politécnica. Eles integraram a imagem do professor à dos trabalhadores, fazendo a defesa da dignificação da profissão do magistério através da melhoria salarial.

As discussões do PCB não se restringiam ao ensino escolar: era preciso educar os operários e futuros dirigentes do Partido “dentro dos princípios do marxismo-

leninismo” (Ghiraldelli, 1987: 152). Os libertários pautavam-se na educação racionalista, científica e experimentalista, enquanto os comunistas preocupavam-se mais com uma educação político-partidária, a educação do militante para que esse se tornasse um revolucionário. Esse sujeito revolucionário, muitas vezes, era confrontado com a cultura local, extremamente religiosa, hierarquizada, racista e autoritária. As discussões pedagógicas travadas na Rússia acabaram ficando abafadas no Brasil. Ghiraldelli (1987) aponta para a falta de quadros com formação para o debate, contudo creio que tenha havido também uma certa acomodação do partido diante dos avanços que as propostas das lideranças liberais significavam para o incipiente quadro da educação brasileira, abafando até mesmo as iniciativas inaugurais do PCB.

A educação brasileira assumirá como eixo as imagens presentes nos debates e nas disputas que acontecerão a partir das iniciativas da Associação Brasileira de Educação. Estas são marcadas pelo capitalismo europeu e norte-americano através da concepção liberal que, num primeiro momento, vai evocar o indivíduo como potência de sua transformação e como fazedor de seu sucesso. Neste caminho a sociedade se tornará mais desenvolvida quanto mais cada indivíduo se desenvolver e a educação é o caminho para a superação do passado atrasado e a pavimentação do futuro desenvolvido. Conhecer é saber distinguir o certo do errado, e o caminho para fazer esta distinção é o científico, especialmente o apontado pelas novas ciências: a Psicologia; a Biologia e a Antropologia. Os educadores liberais acreditavam na possibilidade de democratização da sociedade brasileira por meio da escola e no seu avanço pelos caminhos da produção industrial capitalista, mesmo que esta fosse a princípio dependente. Colocando a educação acima das condições sócio-históricas e materiais, viam-na como a chave fecunda para os problemas brasileiros. As imagens-memórias dominantes na educação liberal são as de um homem que, ao ser educado, se torna produtivo, dentro de uma sociedade dinâmica. Uma educação adaptada a uma sociedade capitalista industrial, baseada no trabalho assalariado.

Os liberais conseguem a adesão de uma parte significativa do proletariado nascente, de pequenos comerciantes, de funcionários públicos, além de segmentos da

própria burguesia empresarial. A educação brasileira, que parecia paralisada diante das várias transformações no mundo, ganha dinâmica nas discussões. Nos Estados onde a indústria se concentrava, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, são implementadas algumas mudanças de caráter liberal bastante significativas.

Tanuri (2000) nos relata que se tornou característico o esforço estadual para a difusão e a remodelação do ensino, tomando como fundamento alguns princípios da educação liberal. Estes forneceram elementos para críticas ao padrão de escola existente, fossem elas às escolas tradicionais, de caráter propedêutico, fossem às escolas normais, onde eram deixados fora do currículo a formação e o conhecimento sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino e os amplos fins do processo educativo.

O aumento da demanda por educação superior, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, se enlaçaram, confluíram e se conflitaram com os novos saberes. Adentraram no cenário nacional os interesses da burguesia industrial e do proletariado. A Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Associação Brasileira de Educação (ABE) iniciam um movimento pela modernização da educação em seus diferentes níveis, incluindo o universitário.

A criação da primeira universidade, reconhecida pelos poderes federais, aconteceu em 1920, no Rio de Janeiro. Esta, no entanto, não passou da junção de três escolas superiores já existentes: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. A criação da Universidade do Rio de Janeiro⁶⁶ não produziu alteração significativa no padrão de organização do ensino superior do país, que será caracterizado, até os anos 30, pela formação profissional nas carreiras tradicionais – direito, medicina e engenharia. E não se efetivaram a pesquisa, a formação docente, a integração dos cursos em um sistema universitário, com o mundo da produção e deste com as escolas.

⁶⁶ A Universidade do Rio de Janeiro chamou-se também Universidade do Brasil e, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ghiraldelli (1987), no entanto, nos conta que, em 1904, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Universidade Popular, uma obra de literatos e intelectuais anarquistas, que também contou com o apoio de alguns socialistas. Esta deveria cumprir com os objetivos de ministrar o ensino superior positivo ao proletariado e tornar-se o centro de lazer e cultura que congregasse os trabalhadores através de atividades libertárias e artísticas. *Para Fábio Luz, um dos fundadores da Universidade Popular, mais do que um centro de lazer a entidade deveria ser o germe de um “movimento de libertação dos trabalhadores”* (p. 122) e direcionar seus objetivos para a construção de uma sociedade igualitária. Mas, apesar da participação e do desejo dos mestres, em poucos meses ela já anunciava seu fechamento.

Mariani (1982), narrando-nos outros acontecimentos dos anos 20, afirma que discussões e cursos de aperfeiçoamento foram produzidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta possuía uma estrutura amplamente descentralizada, possivelmente para estimular a multiplicidade de iniciativas, a fim de assegurar o concurso de número crescente de pessoas para a entidade e, por essa via, perpetuá-la. Articulando-se com as imagens do mundo do capital industrial, sua primeira diretoria foi constituída por Levi Carneiro, Cândido de Mello Leitão, Delgado de Carvalho, Heitor Lira, Mário Brito e Branca de Almeida Fialho. A ABE, nesta época, era subdividida em seções estaduais inteiramente autônomas e com diversos departamentos, sendo a questão da universidade incumbência da Seção de Ensino Técnico e Superior, cujo primeiro diretor foi Ferdinando Laboriau Filho, da Academia Brasileira de Ciências e professor da Escola Politécnica. Desde o primeiro ano de funcionamento, foram realizadas conferências sobre a educação. Em 1925, por exemplo, foram abordados os seguintes temas: métodos da escola ativa (Augusto Nieto Cabelero, diretor do Ginásio Moderno de Bogotá); a instrução técnica e profissional no Peru (Luiz Catanhede); o ensino na Suíça (Laura Lacombe) e modalidade da educação social (Amaury de Medeiros).

As conferências tinham como objetivo formar uma consciência acerca dos problemas educacionais brasileiros e apontar soluções adequadas. Mariani (1982)

também nos conta que Amoroso Costa, ao assumir a presidência da ABE, em julho de 1928, expressou o papel que a entidade vinha desenvolvendo do seguinte modo:

Se quiséssemos resumir o seu programa em uma palavra, poderíamos dizer que ela se propõe a ser uma orientadora, em todos os problemas relativos à educação física, intelectual e moral dos brasileiros. Submeter a exame esses problemas, analisar de que modo pode convir à sua resolução os métodos e os sistemas resultantes da experiência dos países mais velhos, aconselhar aos poderes públicos, e às iniciativas particulares, as resoluções que comporta o nosso caso especial -- tais devem ser, penso eu, os nossos objetivos principais. Para alcançá-los, pode a nossa atividade tomar por vezes caminhos, à primeira vista, pouco diretos. Para citar apenas um exemplo, tomarei o desses cursos e conferências que tão grande êxito vão logrando. Eles não se destinam apenas a divulgar tais ou quais conhecimentos, por mais úteis e interessantes que estes sejam; sua finalidade consiste em despertar o gosto pelos estudos de toda a ordem e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento desses estudos. Nós não nos limitamos a afirmar a necessidade de ser resolvido o nosso angustioso problema universitário: o sucesso dos cursos que temos realizado equivale a uma verdadeira demonstração experimental que se tornou indispensável à criação de uma universidade digna desse nome. Essa prova está feita, e não é dos menores serviços que já pode apresentar a ABE. (1982: 27)

A atuação da ABE trouxe para o debate educacional brasileiro temas pioneiros como o cinema educativo, a organização de pais junto às escolas e a educação sexual. Liderou, também, o movimento em prol da universidade, *graças ao qual formou-se entre os educadores brasileiros uma aceção de universidade que serviu, de um lado, para unificá-los, e, de outro, para assegurar que essa idéia se mantivesse e acabasse vingando no decênio subsequente, em que pese o desinteresse oficial* (Mariani, 1982: 27).

No que se refere às escolas normais, conta-nos Tanuri (2000) que, por volta do final dos anos 20, é ampliada duração do curso e o padrão de seus estudos. Estas escolas passam a articular-se com os cursos secundários e a formação profissional é alargada, graças à atenção dada às escolas-modelos e à introdução de disciplinas, práticas e princípios inspirados na educação ativa. Partindo dos estudos realizados por Nagle (1974: 274) e Saviani (1985), a autora afirma que

a literatura pedagógica, até então voltada quase que

exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas da perspectiva da escola renovada. Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos. (Tanuri, 2000: 72)

Há um crescimento acelerado do número de trabalhadores urbanos e da camada média da população. Nesta, especialmente, o descontentamento é crescente. O Partido Comunista Brasileiro contribui para organizar e ampliar as reivindicações que já estavam presentes desde o início do século e apresenta à sociedade uma verdadeira plataforma partidária, incluindo um plano nacional de educação, que é apresentada ao Rio de Janeiro por ocasião das eleições de 1927 (Ghiraldelli, 1987). A influência dos comunistas sobre determinadas reivindicações e a resistência ao poder absoluto das oligarquias brasileiras contribuem para a formação de imagens de sociedade em que haveria participação mais direta dos trabalhadores na vida política do país. O descontentamento atingiu sobretudo a ala mais jovem das forças armadas, que percebia sua marginalização nas decisões do país. Cresceram as reivindicações das várias camadas sociais e vários movimentos entrelaçaram-se, formando um tecido cultural de insatisfação, do qual fazem parte: os trabalhadores urbanos e a oligarquia do café; a recém-nascida burguesia industrial e os jovens oficiais das forças armadas. Estes últimos tinham em comum, na visão de Romanelli (1985), a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica fundiária, que se mantinha no poder.

Assim, é preciso compreender a estruturação das nossas universidades e de um sistema educacional que aparecerá no Brasil somente após a revolução de 30, a partir dos conflitos, das lutas internas de nossas elites político-culturais e também das reivindicações da população. Nos anos 20 são tecidas as possibilidades, com

sobreposição de propostas, em que, a qualquer momento, uma delas poderia ganhar mais adeptos... é um momento de transição e de potencialização de discussões.

Os setores mais conservadores colocam-se também em movimento. No que se refere aos católicos, nesse início de século, destaca-se, em 1908, a fundação a Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo. Ghiraldelli (2001) nos informa que foi o primeiro curso regular de Filosofia no Brasil e embrião da futura Universidade Católica de São Paulo, tornando-se um vigoroso centro de cultivo e de irradiação da filosofia neotomista, sob a influência direta da Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica.

Nessa Faculdade veio a lecionar Mons. Charles Sentroul, procedente de Lovaina, onde fora aluno de Mercier . Mais tarde veio ainda Leonardo Yan Aclier, também belga; Alexandre Correa foi outro professor da Faculdade, que esteve também estudando em Lovaina. Estes dois pensadores se tornaram reconhecidos expoentes do neotomismo em São Paulo, Passariam a integrar, mais tarde, o corpo docente da PUC/SE marcando o curso de filosofia dessa Universidade com essa orientação teórica, até praticamente a reforma universitária de 1970. (Ghiraldelli, 2001: p. 53)

Em reação à Semana de Arte Moderna, surgiu um grupo, composto pelos paulistas Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Menotti del Picchia, Cândido Mota Filho e Alfredo Elis, que organiza os verde-amarelos e que, ao longo dos anos 20, formam a vertente conservadora do movimento modernista.

Para eles, o ingresso do Brasil na modernidade implicava o rompimento radical com toda herança cultural européia. Seu lema era taxativo: "Originalidade ou Morte!" o projeto cultural dos verde-amarelos tinha também sua contrapartida política: o autoritarismo aparecia como condição imprescindível para a independência cultural e política do país. (...) Em maio de 1929, o grupo publicou o manifesto Nhengaçu Verde Amarelo, em que defendia a integração étnico-cultural sob o domínio da colonização portuguesa, o nacionalismo sentimental e o predomínio das instituições conservadoras⁶⁷.

Nos anos 30, nasceram deste movimento o integralismo e o bandeirismo. Plínio Salgado fundou, em 1932, a Ação Integralista Brasileira cuja proposta era o

⁶⁷ http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_arteecultura_verdeamarelos.htm

fortalecimento do Estado, posicionando-se contra o comunismo e o fascismo, pois era preciso defender as fronteiras geográficas e culturais do país, evitando a penetração de ideologias consideradas “alienígenas”.

No Brasil, uma certa euforia com as transformações que estavam acontecendo acabou no dia 29 de outubro de 1929, quando a Bolsa de Valores de Nova York registrou a maior baixa de sua história. De um dia para o outro, os investidores perderam tudo, afetando toda a economia dos Estados Unidos e, conseqüentemente, a do resto do mundo. Os anos seguintes ficaram conhecidos, no mundo, como a Grande Depressão, marcados por falências, desemprego e desespero. Aqui, as eleições de 1930 para a presidência da república realizaram-se em clima de grande agitação política, e a fraude, mais uma vez, fez vitorioso o candidato da situação. Este fato, aliado ao assassinato do candidato da oposição à vice-presidência, acabou por se constituir em motivo concreto para a irrupção de um movimento armado: o Movimento Tenentista. Ele marcou a luta por mudanças do processo político, podendo-se ainda afirmar que se delineou como uma crise de reajuste do aparelho do Estado às necessidades da cultura política e econômica de uma sociedade capitalista.

As imagens-memórias desse momento da nossa história social imprimem na educação possibilidades de deslocamentos que permitem a entrada de outros fios, criando tensões na estável malharia dos lugares fundados. Tais tensões produziram dinâmicas, fluidificaram a cultura nacional e possibilitaram a produção de estilhaços, recombinações de fragmentos, integração e/ou destruição de diferentes marcadores de lugar. Acabou configurando-se uma reterritorialização dos poderes e dos saberes com as novas alianças entre alguns membros dos setores hegemônicos de nossas elites econômicas, políticas e culturais, assumindo um caráter predominantemente pouco democrático.

3.5- A arte de fabricar vidros, as tramas da educação e a modernidade industrial

Os estilhaços da cultura industrial que se avoluma no Brasil dos anos 30 marcam a educação brasileira de forma singular. A Revolução de outubro de 1930, que pôs fim à “política do café com leite”, foi gerada por tramas políticas e econômicas que já se anunciavam, no Brasil, desde o final do século XIX, e, no mundo, desde o século XVIII. Essas tramas aceleram o compasso das cidades. As mudanças na existência cotidiana são sentidas pelas tensões que se apresentam nas políticas públicas e na economia do país. Os ritmos dos lugares fundados perdem o compasso. Tornam-se mais visíveis e mais bem delineadas algumas imagens-memórias que um certo setor da elite brasileira desejava imprimir na população – imagens de um país enredado na modernidade industrial sob o enfoque da cultura capitalista.

Nos decênios iniciais do século XX, ainda havia, entre o setor gerador de cultura letrada brasileira, leiga e confessional, uma certa oscilação em face das duras exigências práticas oriundas dos interesses da elite político-econômica de perfil escravocrata/rural e das fascinantes produções da cultura dominante européia, que havia subvertido os padrões daquele continente, tatuando novas imagens-memórias na maioria da população, e enfrentado as resistências populares de forma bastante decidida. Os “letrados” leigos acabaram tendendo majoritariamente para o novo padrão da cultura industrial, pois o crescente volume de fábricas e de operários nas grandes cidades do país se tornava não apenas possibilidade de trabalho como também questão a ser pensada, debatida e resolvida. A transição do padrão de nossa inteligência se deu no conflito entre os vários interesses que se contrapuseram e se reorganizaram.

Um dos eixos de conflito se localiza na educação, pois as exigências da sociedade industrial impunham modificações na forma e nos conteúdos e, em consequência, no papel do Estado na educação da população. Há muito tempo, o Estado vinha assumindo, na Europa e nos Estados Unidos, a responsabilidade pela educação do povo. Inúmeras teorias e metodologias foram produzidas com recortes ideológicos

diversos, mas com um objetivo comum: o de educar o homem para viver e produzir no mundo moderno industrializado que se formava.

Trabalham neste sentido vários homens e algumas mulheres por diferentes caminhos. Foram políticos, padres, pastores, cientistas, artistas, professores, filósofos, biólogos... Liberais, socialistas, católicos, protestantes, anarquistas, positivistas, comunistas... Diferentes concepções de homem e caminhos educacionais aparecem a partir dos diversos enfoques de mundo e de conhecimento, gerando uma vasta produção sobre as maneiras de educar. Manacorda (1996) nos relembra que, na Europa do século XVIII, a educação ficou na moda, pois *dela se ocupavam os soberanos, os filósofos, os utopistas e os romancistas* (p. 239). No Brasil dos anos 20 e 30, vivemos uma euforia educacional semelhante, marcando a assunção do Estado brasileiro como educador. As discussões, embora não tenham tido um aspecto tão múltiplo como as dos países europeus, representaram uma abertura para que se rompesse com algumas das imagens-memórias que dominavam a educação no Brasil até aquele momento. Entram em cena, e com bastante capacidade de transformação, algumas imagens-memórias produzidas pelo pensamento liberal e pelas ciências de recorte positivista. Estas se contrapõem, em especial, às imagens-memórias da Igreja Católica que toma iniciativas para a manutenção de sua influência e de suas próprias imagens-memórias.

No final dos anos 20, dois inquéritos foram promovidos no Brasil sobre o problema educacional. Neles podemos identificar algumas das tendências do debate e das disputas que se estenderão pelos anos 30 e 40. Um dos inquéritos foi promovido pelo jornal O Estado de São Paulo, em 1926, e outro, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928. Ambos apresentam um desejo de mobilizar a opinião pública e os intelectuais em torno das questões da educação e da universidade no Brasil. O primeiro acabou por referendar aquilo que Fernando de Azevedo colocou em prática em 1934, criando a Universidade de São Paulo. O segundo explicitou as contradições existentes no interior da ABE (Associação Brasileira de Educação).

Na Seção de Ensino Secundário, havia a proposta de instalação de uma Escola Normal Superior *que garantisse a formação especializada (e sua padronização) dos*

professores secundários e normal, deixando explícitas as marcas de uma educação liderada pelos católicos, que valorizavam especialmente o papel da escola secundária, *como agência de homogeneização de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante que passava pelo resgate da tradição católica na formação da alma nacional* (Mendonça, 2000: 137). Contudo, na Seção de Ensino Técnico e Superior, constituída basicamente por professores egressos da Escola Politécnica, que se contrapunham aos membros da Igreja positivista e que introduziram a ciência experimental no país,

a ênfase estava posta nas universidades que deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. Para esse grupo não era a tradição o cimento da unidade nacional, mas todo um conjunto de medidas de integração nacional, decorrentes da expansão do progresso. Dessa perspectiva, esse grupo defendia a criação da Faculdade de Ciências voltada para a pesquisa científica pura ou desinteressada. (Mendonça, 2000: 137)

As influências da racionalidade que dominava no mundo capitalista chegam agora fortemente ao Brasil e vão sendo sentidas pela população e pelas elites nas relações de produção e no aumento populacional nos centros urbanos. Enlaçam-se a expansão das cidades com a necessidade de trabalhadores minimamente disciplinados e com capacidade de abstração diferenciada da que possui o artesão ou o trabalhador rural, a mobilização dos trabalhadores e o desejo de controle sanitário da população, especialmente da população pobre, a exemplo do que aconteceu na Europa do século XIX. A alfabetização aparece como um caminho para dar alguma qualificação para o trabalho e traços de “civilidade” ao amontoado urbano. Na concepção de Romanelli (1985: 59), o

capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que a produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir.

Ir à escola deixa de ser uma questão de oportunidade, de ser coisa de gente que “tem berço” ou de ser opção dos pais. Na cabeça dos apoiadores da Escola Nova, há a certeza de que a escola revolucionaria o Brasil, lançando-o na modernidade e transformando o nosso atraso em desenvolvimento, através dos *imprintings*, da cultura industrial nos corpos brasileiros. A escola era por excelência esse espaço de tatuagem, com objetivos implícitos e explícitos de esculpir, no corpo da população, novas técnicas corporais que possibilitassem o desenvolvimento industrial. Assim, a escola assume como objetivo, para além de ensinar a ciência ou as palavras dos livros santos e os comportamentos próprios da elite, o de ajudar a gerar corporeidades amoldadas ao mundo disciplinar que caracteriza o trabalho fabril. A população precisa compreender e aceitar as hierarquias a partir de uma nova lógica que se diferenciava daquelas herdadas da escravidão, da monarquia ou das ordens religiosas. A hierarquia social se entrelaça com a hierarquia dos saberes produzidos pelo homem, que, neste momento, tenta deslocar os saberes religiosos e os saberes populares para o campo dos não-saberes, que passam a ser compreendidos como falta de saber científico, o único capaz de produzir a verdade.

A organização das poucas escolas existentes, que se mantinha sob a forte influência da moral, da disciplina e dos conteúdos aceitos pela Igreja, precisava ser transformada em disciplina e conteúdos a partir de uma nova razão – a racionalidade do mercado –, cuja disciplina se estrutura a partir da lógica da competição. O corpo e suas vontades precisavam de mecanismos que os endireitassem, que os tornassem produtivos dentro das dimensões propostas pela racionalidade da modernidade industrial. As subjetividades já não podiam ser subjugadas apenas pelo chicote, pela palmatória ou pelo temor a Deus.

Os mecanismos de suplício físico haviam sido abandonados na Europa e as penitências, que subjugavam os estudantes, precisavam ser substituídas por uma vontade interna gravada nas entranhas dos sujeitos, transformando seus músculos em fibras produtivas. Era necessária uma formação na qual o próprio sujeito se tornasse responsável pela sua vontade. Uma vontade produzida pela nova racionalidade, mas que

se tornaria própria das subjetividades que as identificariam como sua. Era preciso produzir não apenas uma escola, mas todo um sistema escolar que ensinasse essa nova corporeidade, adaptada às necessidades, possibilidades e exigências do Brasil industrializado, que disciplinasse o corpo às novas dinâmicas de tempo e espaço de produção, que docilizasse os homens e as mulheres para a controlada e árdua jornada do tempo fabril sem lhes tirar o ânimo de marchar para o progresso e a força de vontade de transformar o país. Essa escola deveria, ao mesmo tempo, produzir homens e mulheres adaptados ao trabalho fabril, que aceitassem a ordem do mundo e das hierarquias dos saberes e dos sujeitos nos espaços de estudo e de trabalho, como também formar novas lideranças, que nasceriam entre os mais bem-dotados, mantendo vivas as imagens-memórias desta nova cultura. Conta-nos Fávero (2000) que a

concepção de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, assim como pelo espírito de “criação” e de reprodução/modernização das “elites”, herdados da década anterior, adquiriram mais força e ampliaram suas perspectivas. Tais projetos de reconstrução da sociedade, no entanto, nem sempre convergiram na mesma direção; ao contrário, às vezes se desdobraram em conflito de uns com os outros até serem silenciados pelo Estado Novo. (p. 39)

O governo que assumiu, após a Revolução de 30, foi produzido por uma coalizão de forças, composto a partir de interesses e camadas sociais diferentes, muitas vezes divergentes, não havendo sequer um programa que os aproximasse. Romanelli (1985) identifica duas correntes neste movimento: a dos que desejavam mudanças no sentido jurídico ou mesmo uma troca de pessoas no poder; e a dos que propunham alterações profundas.

Compunham o primeiro grupo os militares superiores, uma parcela dos plantadores de café descontentes com a política econômica do governo e parte da elite política da oposição que queria conquistar o poder. O segundo grupo era composto por duas correntes. A mais moderada preocupava-se com mudanças de caráter constitucional, reivindicava eleições honestas, a garantia das liberdades civis e um governo constitucional, e a outra, mais radical, liderada por jovens das forças armadas, os “tenentes”, queriam o governo centralizado e nacionalista (Romanelli, 1985).

A coalizão se desalioi pouco tempo depois de ter sido instalado o governo provisório. Os conflitos de interesses, a falta de técnicas corporais para lidar democraticamente com as divergências, e com as instabilidades por elas geradas, contribuíram para que os novos aliados se desconectassem. A “Revolução Constitucionalista”, dois anos depois, exigia de Vargas o retorno ao Estado de Direito. Os paulistas lutavam por um poder nascido de uma Assembléia Nacional Constituinte, que geraria uma nova organização do Estado brasileiro. Getúlio Vargas derrotou, pelas armas, os paulistas, e marcou uma data para a Constituinte: 1933. Vargas permaneceu no poder de 1930 a 1945. Quanto aos debates sobre a educação nesse Governo, sobressai o período entre 30 e 37, no qual as corporeidades divergentes articularam os saberes escolares e os da universidade aos poderes da produção de um país industrializado. Entre 1937 e 1945, as imagens tendem ao congelamento: vivenciamos a cultura da ditadura.

Romanelli (1985) nos relata que a burguesia industrial não conseguiu impor-se nos primeiros anos do governo de Getúlio Vargas. Este se mostrava dúbio quanto a apoiar o desenvolvimento industrial, pois a política de compromissos não permitia contentar os interesses divergentes em jogo. Jogando com o apoio dos setores moderno e tradicional, Vargas só definiu uma linha de ação mais clara quando lhe pareceu certo o apoio das forças armadas. A duplicidade de ação do governo contribuiu para esquentar os embates das diferentes tendências que pretendiam se estabelecer como hegemônicas. A esquerda, após a repressão oficial desencadeada contra os comunistas e o movimento operário, mobilizou-se, mas, em 1935, foi esmagada pelo governo. A extrema direita, representada pelos Integralistas de caráter fascista, passou a agir acintosamente, dando ao governo os motivos para o golpe de Estado de 1937, isto é, combater as radicalizações de esquerda e de direita.

O golpe de Estado de Getúlio Vargas foi recebido com simpatia por diversos setores da sociedade, pois era preciso colocar ordem na nação para que houvesse desenvolvimento. Aliás, Ordem e Progresso são palavras do pensamento positivista que estão presentes em nossa bandeira e são retomadas pelo Estado Novo. Vargas teve

amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 30 vinha reivindicando. A política de certo recorte liberal do governo foi substituída pela política do Estado Novo: dirigismo estatal em favor do setor industrial.

Ghiraldelli (2001) nos conta que, ainda durante o “Governo Provisório”, houve um certo desvio das falas e das ações do campo liberal. No entanto, na educação, o ministro Francisco Campos reiterou a convicção de que *“numa verdadeira democracia o problema capital” estaria na educação*. Sem ser um defensor ardoroso dos princípios da Escola Nova, o ministro defendia uma educação crítica que salvaguardasse o indivíduo dos modernos processos de manipulação. Na esteira de Anísio Teixeira, seguidor de Dewey, insistia que a educação capacitaria o país para resolver seus problemas, discurso presente também entre a maioria dos intelectuais brasileiros e membros da ABE, liberais de fato, em um sentido não conservador. Dentre os membros da ABE estavam os

três grandes signatários do “Manifesto dos Pioneiros de 1932”: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Uma boa parcela dos outros signatários do “Manifesto” e as diversas pessoas ligadas ao problema educacional, de uma forma ou de outra, circularam na lógica liberal associada ao ideário da escola nova, então crescentemente delimitada por escritos representativos destes três autores, mais tarde conhecidos como os “cardeais do movimento renovador”. (p. 46)

A nova educação proposta pelos liberais tinha entre seus objetivos o de alterar também a cultura da própria elite brasileira, em especial a dos intelectuais. Conta-nos Sodré (1999) que a maioria dos nossos letrados tinha origens nas camadas intermediárias e via o trabalho físico como algo rebaixado. Aliás, a racionalidade dominante identificava o trabalho, em geral, como algo socialmente degradante, pois era entendido como trabalho físico, próprio dos escravos, de negros.

Se o trabalho degrada, o ócio enobrece e constitui inconfundível traço de classe. Diferente do trabalho físico (...) a atividade intelectual não era incompatível com os padrões da classe dominante e se apresentava mesmo como destinada a preencher lazeres, quando consumida, e a constituir ornamento, quando exercida. (p. 35-6)

Em São Paulo, especial mas não somente, houve uma mobilização no sentido de romper com essa imagem-memória do trabalho como algo humilhante e de imprimir uma nova racionalidade também entre aqueles que viam, no curso de bacharel e em um emprego público, arranjado por um padrinho, sem grandes tarefas e com bom salário, o coroamento de uma vida.

A Revolução Constitucionalista, gerada pela mobilização de uma parte da elite paulista, objetivava também a produção de novos quadros intelectuais, com formação científica e política, que pudessem estruturar narrativas com potencial de adensar a cultura do capitalismo industrial no sangue da população brasileira. A criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e da Universidade de São Paulo, no ano seguinte, são alguns dos cacos que podemos pinçar entre as iniciativas para a formação de intelectuais articulados ao processo de geração e reprodução de imagens de conhecimento, de homem e de mundo do projeto modernizador do capitalismo industrial brasileiro. A Universidade concebida por Azevedo e outros participantes da Escola Nova assentava-se em três funções: a de criar ciência (investigação), a de transmitir os conhecimentos (ciência feita) e a de vulgarizar ou popularizar os conhecimentos ali produzidos. Não se buscava a formação de um pensamento único na universidade, mas a multiplicidade. Enfatizando-se o papel da pesquisa, que dominaria as outras funções.

À universidade assim concebida competiria o “estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores - aí entendidos os professores para todos os graus de ensino. (Mendonça, 2000: 138)

Um outro fragmento importante para a produção dessa nova cultura será a reforma do Curso Normal paulista, iniciativa de Fernando de Azevedo, que nos mostra como foram feitas intervenções no sentido de inserir a escola básica nas transformações culturais necessárias para os novos tempos. O Curso Normal paulista passa a ser constituído por uma formação profissional de duas séries, exigindo-se do estudante,

para nele ingressar, a integralização do curso secundário fundamental, organizado conforme legislação federal (Tanuri, 2000).

A escola de professores do Instituto de Educação em São Paulo, em 1934, foi incorporada à universidade estadual, responsabilizando-se pela formação pedagógica dos estudantes das diversas sessões da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que pretendessem licença para magistério. A desvinculação se deu em 1938, com a criação da Secção de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova sessão. (Tanuri, 2000: 73)

No Distrito Federal também aconteceram significativas mudanças. Fávero (1989a) relembra-nos que, desde 1922, os liberais administravam a política de educação no Distrito Federal, inicialmente, com Carneiro Leão, à frente da Diretoria de Instrução Pública, na qual foi iniciado o programa de reformas do ensino primário, inspirando renovadores da educação em outras unidades do país. A partir de 1927, Fernando de Azevedo liderou o movimento de renovação e intensificaram-se as ações no sentido de reorganização do ensino primário e da escola normal. Em 1931, Anísio Teixeira, que assumiu a direção da Instrução Pública no Distrito Federal dando continuidade às reformas, instituiu um sistema educacional integral, marcado pela renovação e pela coerência com os princípios então preconizados pela ABE (Fávero, 1989a: 21).

O antigo ciclo preparatório da Escola Normal foi ampliado e equiparado ao ensino secundário federal, com 5 anos de duração. O curso profissional foi totalmente reformulado e passou a constituir a Escola de Professores. A reforma transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, com a seguinte estrutura: escola de professores, escola secundária, escola primária e jardim da infância. As três últimas utilizadas como campos de experimentação e demonstração em prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas. A escola de professores oferecia também cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e cursos extraordinários. Em 1935, a escola de professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal (UDF), então criada, com o nome de Faculdade de Educação.

Os princípios que nortearam a criação da USP e da UDF foram gerados a partir das Conferências Nacionais de Educação, organizadas pela ABE. O tema central da V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em 1932, foi o anteprojeto do Plano de Educação Nacional. Das discussões nasceu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e foi reafirmada a idéia da universidade como instrumento hábil para impulsionar o Brasil da modernidade, especialmente através da formação de professores e da investigação científica. Sobre o anteprojeto e os acontecimentos daquele encontro, escreveu Fernando de Azevedo:

"Tendo como objetivo principal, senão único, apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição, a quinta conferência reunida em Niterói discutiu e aprovou (...) o Plano de Educação Nacional elaborado pela Comissão dos 10, e destinado à reconstrução em novas bases do sistema de educação e cultura no país.(...) As diretrizes por que se orientou o novo programa educacional, os debates iniciais que provocaram o exame de um problema verdadeiramente complexo como o da educação e a intransigência da defesa de pontos de vista divergentes senão opostos, acentuara a cisão que logo se declarou na segunda sessão plenária, o que deslocou para a nova corrente do pensamento educacional o predomínio na assembléia, com a renúncia do presidente Fernando Magalhães e a aclamação do nome de Lourenço Filho, para substituí-lo na direção de seus trabalhos". (apud Paim, 1982)⁶⁸.

Os signatários do manifesto insistiam na reforma qualitativa e quantitativa da rede escolar, com a criação de escolas técnicas agrícolas, comerciais e industriais e a criação de universidades no Brasil. As ações da ABE e dos pioneiros da Educação fizeram nascer, em 1935, no Distrito Federal, a Universidade do Distrito Federal (UDF). A universidade ofereceria cursos para formação de professores e especialização em diversas disciplinas, bem como o curso superior de Artes e os de Teatro e Artes Industriais. Objetivava ser um centro de investigação e de cultura nacional em seu campo específico, encorajando a pesquisa, a formação profissional e dando início à formação estatal do magistério do Rio de Janeiro no ensino superior. Mendonça (2000) nos conta que a UDF foi uma instituição bastante diferente das universidades até então

⁶⁸ O autor cita a revista A Cultura Brasileira, Rio de Janeiro, IBGE, 1943. p. 400/401, como fonte.

criadas no país. A própria denominação das escolas indicava uma ruptura com o modelo de agregação de escolas profissionalizantes. Eram cinco as escolas que a constituíam: de Ciências, de Educação, de Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. *Todas se propõem a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (entendida prioritariamente na perspectiva da divulgação científica) nas suas respectivas áreas de conhecimento* (p. 139).

Com a instalação da UDF, os ânimos ficam ainda mais acirrados, bem como as disputas pelo controle dos rumos da educação nacional. É considerada um marco na história da universidade no Brasil. Segundo Anísio Teixeira, os intelectuais estavam vendo

finalmente surgir na capital da República uma instituição universitária “preocupada em não apenas difundir conhecimentos, preparar práticos ou profissionais de artes e ofícios”, mas empenhada em “manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve”; preocupada em “conservar o saber vivo não morto” e formular intelectualmente a experiência humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressista. (apud Fávero, 2000: 49)

Na aula inaugural Anísio Teixeira define os encargos da Universidade do Distrito Federal:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana, o livro também a conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades .

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas .

Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva .

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração; o saber é uma atitude de espírito que se forma

lentamente ao contato dos que sabem. (apud Paim, 1982)⁶⁹

O primeiro ano letivo da UDF começou em julho de 1935 e no que se refere aos professores brasileiros, selecionados pelo critério de competência, coexistiam intelectuais de tendências distintas. Faziam parte do corpo docente entre outros: Gilberto Freyre, Josué de Castro, Anísio Teixeira, Cândido Portinari, Heitor Villalobos e Alceu Amoroso Lima (Fávero, 1989a). Sua reitoria funcionou no prédio do Instituto de Educação. Contudo, para além das propostas renovadoras e do enorme esforço de seus professores, os cursos não tinham instalações e equipamentos para atendê-los. Foi preciso recorrer à Universidade do Rio de Janeiro⁷⁰, em especial no que se referia aos laboratórios, durante os três anos de seu funcionamento precário.

O esforço para gerar uma nova cultura de produção de conhecimentos no Rio de Janeiro foi grande e o ano letivo de 1936, conta-nos Paim (1982), foi aberto com as conferências da missão universitária francesa, contatada por Afrânio Peixoto. O grupo que veio permaneceu na UDF por todo o ano letivo e inaugurou as repetidas contratações de professores estrangeiros, a convite dos governantes, para lecionar em nossos cursos superiores.

Mendonça (2000) afirma que as experiências da UDF e da USP foram as mais bem-acabadas tentativas de criar espaços modernos para a geração de uma nova elite cultural e intelectual no Brasil, que orientaria a nação com base na autoridade do saber.

A Reforma Campos armou o Estado para exercer sua tutela sobre o ensino superior produzindo uma universidade-modelo a ser reproduzida nos diferentes estados da nação: a Universidade do Brasil (UB).

A Igreja exerceu um papel articulador importante tanto para o nascimento da UB como, e especialmente, para que o projeto da UDF não vingasse. A Igreja já havia passado por processos conturbados com o nascimento dos Estados Nacionais na Europa, pela supressão da Companhia de Jesus e pela proclamação da República brasileira e

⁶⁹ Paim (1982) cita como fonte o *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, 1(1) julho-dezembro, 1935, p. 15.

⁷⁰ Segundo Fávero (2000: 13) em 1920 foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em julho de 1937, esta é redenominada de Universidade do Brasil (UB). Esta denominação se estende até 1965, quando recebe o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

teceu sua teia não apenas para manterem presentes suas imagens-memórias na educação brasileira, como também para desarticular os projetos que se contrapunham a estas. Havia, na Igreja, tanto aqueles que defendiam transformações no modelo econômico, político e cultural brasileiro como os que procuravam retardar as transformações, para que a Igreja não perdesse os laços que a atavam ainda fortemente ao Estado Republicano, embora numa questão houvesse consenso: as transformações não poderiam ocorrer longe da influência da racionalidade cristã, como se apresentavam na proposta dos pioneiros da educação brasileira.

A insatisfação produzida pela Constituição de 1891, que fez a separação formal entre Igreja e Estado, gerou uma série de iniciativas conduzidas principalmente pelo Cardeal Leme, por Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima. Tramaram a manutenção da influência da Igreja não apenas nas políticas educacionais, como também na produção da concepção de conhecimento. Alguns de seus membros, cientes da importância da formação de intelectuais católicos, culturalmente competentes e politicamente influentes, se colocaram em campo objetivando interferir nos rumos da educação brasileira, sobretudo na formação superior, que tendia a caracterizar-se como agnóstica. As ações se materializaram na formação do Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), da Confederação Católica Brasileira de Educação (1935), da Ação Católica (1935). Em 1938, o Concílio Plenário (de Bispos) do Brasil se reúne e decide criar a Universidade Católica do Brasil, que teve como idealizador e primeiro reitor o Padre Leonel Franca, S.J.

Um bom exemplo das tensões geradas pelas ações dos homens da Igreja aconteceu no VI Congresso Nacional de Educação, realizado em Fortaleza, em 1934. O conflito entre católicos e liberais rompeu as barreiras do convívio possível, chegando a ameaçar a integridade dos congressistas. Conta-nos Paim (1982) que a imprensa local, combatendo violentamente o congresso, publicou que o professor Sussekind de Mendonça, por ocasião de uma solenidade no Clube Fenix Caixeiral,

"usando da palavra e abusando da hospitalidade cearense, derramou toda a sua vesânia comunista contra a pessoa divina e adorável de Nosso Senhor Jesus Cristo", (Jornal O Nordeste). Na noite do dia em

que saiu publicada essa noticia, um grupo exaltado agrediu Edgar Sussekind, no centro de Fortaleza, de que resultou tiroteio e a prisão dos agressores. (Paim, 1982)

A estréia da participação da Igreja Católica nos anos 30, com conquista da assinatura do Decreto no. 19.941, em abril de 1931, pelo ministro da Educação Francisco Campos, institucionalizando o ensino de religião facultativo nos cursos primários, secundário e normal da rede escolar pública, já anunciava a influência que esta acabou exercendo sobre a educação brasileira nas décadas seguintes. *Tal decreto provocou a reação de intelectuais laicos, e, sem dúvida, foi uma das centelhas responsáveis pelo início de uma polêmica pedagógica que consumiu esforços de representativos pensadores brasileiros ativos nos anos trinta (Ghiraldelli, 2001: 50).*

Nas primeiras décadas do século XX, os embates da Igreja Católica nas questões educacionais se deram principalmente contra os anarquistas e os comunistas. Após a Revolução de 1930, no entanto, o conflito mais afluído aconteceu com os liberais da educação, muitas vezes apontados como elementos de esquerda, socialistas ou comunistas, pelos setores mais conservadores de nossa elite cultural. Ghiraldelli (2001) nos ajuda a compreender um pouco mais os nós daquele momento da história da educação quando identifica que os liberais não eram os adversários mais combatidos pela Igreja, visto que esta

armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento da escola nova no Brasil, principalmente nos que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. Todavia, há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra o movimento da escola nova e a fúria da hierarquia católica contra as pedagogias libertárias nos anos dez, aqueles grupos seguidores de Ferrer e outras formas de pedagogias libertárias. (p. 50)

O fechamento das escolas anarquistas, no final dos anos 10, que deixou centenas de crianças proletárias sem escolas, guarda certas semelhanças com a extinção da UDF em 1939, mas apenas semelhanças, pois seus estudantes e grande parte dos professores foram recepcionados pela recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Tencionando, todavia, diferentes pontos da rede, a ação da

Igreja foi contundente contra os escolanovistas. Fávero (1989a) nos apresenta uma carta enviada a Gustavo Capanema, em junho de 1935, por Alceu Amoroso Lima. Essa expressa não apenas a organização dos católicos para afastar a influência dos liberais e as ações de membros do governo no sentido de valorização dos saberes e poderes da Igreja. Vejamos parte do teor desta carta:

Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional da Educação (...) Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito admiro. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Suas idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do Governo, uma opção ou uma confusão. E tudo isso, eu teria de dizer de público, em face de minha consciência e de certeza que tenho de que, no terreno da educação, é que se está travando a grande batalha moderna de idéias.

*Como prezo muito as posições definidas e já dei, há muito, a conhecer minha atitude, em matéria pedagógica, **não me seria possível continuar a trazer, ao Ministério da Educação, a pequena mas desinteressada colaboração que até hoje lhe tenho dado, na obra grandiosa que você está empreendendo nesses domínios, caso se confirmasse essa nomeação, a meu ver errada e inoportuna** (grifos nossos). (apud Fávero, 1989a: 19)*

As restrições dos católicos e sua influência se expressarão em diversos momentos e se voltarão contra os liberais da educação e, de forma mais contundente, contra um de seus membros, como fica evidenciado na carta de Alceu Amoroso Lima cobrando, em junho de 1935, do ministro Capanema, o *expurgo do Departamento Municipal de Educação de elementos socialistas* que estavam à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Tratava-se de Anísio Teixeira. (Fávero, 1989a)

Em 1936, Francisco Campos sucede Anísio Teixeira na Pasta de Secretário de Instrução Pública. O clima de pressão sobre Anísio Teixeira se estende à UDF e aos diversos aspectos das políticas liberais. Fávero (1998a) afirma que, a partir de 1935, já aparecem os sinais de reordenamento na vida política do país que se concretizará, em 1937, com o Estado Novo. Há uma progressiva reorganização do poder no Estado. Os setores mais conservadores vão aderindo ao projeto autoritário, notadamente o formado pelos católicos ligados a Alceu Amoroso Lima. Os liberais perdem espaço e as

manifestações populares contrárias ao governo voltam a ser reprimidas de forma violenta.

Mendonça (2000) nos fala que, após o ano de 1937, fica explícita a intenção do governo federal de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A Universidade do Brasil (UB), criada como unidade-padrão, em 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, a cujo modelo deveriam se adequar todas as demais instituições similares existentes ou a serem criadas no Brasil, expressa um dos fios dessa teia que tinha como foco uma vontade de monopólio sobre a formação das nossas “autoridades do saber”.

A centralização imposta com a instituição da UB, como universidade-padrão, atingiu diferentemente as duas instituições universitárias geradas pelas atividades políticas dos liberais nos anos 20 e 30. A UDF acabou por ser extinta em 1939, embora Fávero (1989c) nos informe que a literatura oficial refere-se ao fato como “transferência” dos cursos e “incorporação” do acervo da UDF. A USP conseguiu manter-se e ofereceu resistência à interferência federal; entretanto o Instituto de Educação foi excluído da Faculdade de Filosofia; o mesmo aconteceu no Rio de Janeiro com a incorporação da UDF à Faculdade Nacional de Filosofia (Mendonça, 2000). *A idéia comum de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa* (Mendonça, 2000: 140).

O modelo que se padroniza, a partir da UB, é o da universidade como um conglomerado de escolas profissionalizantes. É o que afirma Fávero (1989c), porque, embora a Lei nº 452/37 destacasse, como finalidades da UB, o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, a formação de quadros donde se recrutariam elementos destinados ao magistério, bem como às altas funções da vida pública do País, o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, a análise da documentação, em especial das Atas do Conselho Universitário, permite inferir que apenas os dois últimos ganharam atenção até o final do Estado Novo.

A própria Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) acaba por ser instituída com o objetivo primordial de formar os professores das escolas secundárias. O curso de Pedagogia é criado com enfoque eminentemente prático e com dupla função: a de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, para a docência nos Cursos Normais. Os demais professores passaram a ser formados a partir do esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como três mais um. Três anos dedicados às disciplinas de conteúdo mais um ano de fundamentos da educação.

A FNFfi era formada pelas seções de Filosofia, de Letras, de Ciências, de Pedagogia e a Seção Especial de Didática, que dava aos bacharéis de Filosofia, Letras, Matemática, Química, Física, História Natural, História e Geografia, Ciências Naturais e Pedagogia o diploma de licenciatura quando da conclusão do curso de Didática Geral e Especial e da prática de ensino em classes do nível secundário. Porém, *os alunos voltados para o magistério do curso normal devem fazer uma quarta série do Curso de Pedagogia, com as seguintes disciplinas: Filosofia da Educação, Higiene Escolar, Didática Geral e Especial; Análise dos programas do Ensino Normal* (Fávero, 1989c: 13). Concordando com a conclusão de Mendonça (2000), é possível afirmar que às Faculdades de Filosofia das Universidades não cabia o papel de integração das demais escolas.

A preocupação básica de Capanema não era com a integração mas com a abrangência da universidade, que deveria no caso da UB abraçar a totalidade dos cursos superiores oferecidos no país, o que era especialmente importante por se constituir em universidade-padrão, modelo. Dessa última perspectiva, Capanema enfatizava o papel orientador e disciplinador que a Faculdade de Filosofia deveria exercer em todos os domínios da cultura intelectual pura. (p. 141)

Dando uma certa atenção à cronologia, é possível fazer uma distinção entre alguns dos princípios e mecanismos de mobilização dos liberais da educação e aqueles que foram retramados pela lógica dominante no Estado Novo, produzindo imagens-memórias distintas daquelas propostas pelos pioneiros da educação.

Tomemos como ponto de partida a convocação da Assembléia Constituinte, em 1933, que abriu espaço para que as idéias dos liberais da educação estivessem presentes

na nova Constituição. A Carta de 1934 foi das mais democráticas que, até então, o Brasil havia tido, e a ABE assumiu papel fundamental na produção e divulgação das idéias dos renovadores da educação, expressando o posicionamento majoritário na entidade desde 1931. Na sua origem as propostas dos liberais para a educação apresentavam-se como renovadoras. Baseadas nos princípios de Dewey, a Escola Nova trouxe para a educação nacional novas perspectivas que não foram concretizadas.

Entre as propostas da educação nova, estavam presentes a defesa da igualdade de oportunidades e a democratização da sociedade via escola. Os liberais colocavam-se contrários aos programas rígidos e propunham que estes fossem adaptados ao desenvolvimento da criança e a sua individualidade, propondo a inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, uma educação como resultado das experiências e atividades desenvolvidas pelos estudantes, sob o acompanhamento do professor. Ganham força as imagens dos conteúdos escolares como instrumento de ação e não com fins em si mesmos e os processos intuitivos, de observação direta e de atividade do aluno. Trabalhavam com a noção de “escola ativa”, voltada para orientação vocacional-profissional e propunham a distribuição dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer, como em geral acontecia na sociedade brasileira. Mas, também, identificavam a escola como um posto de assistência social.

Dando destaques diferenciados aos princípios da Escola Nova Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho procuraram destruir a imagem de conhecimento como algo que estava pronto nos livros, em especial nos livros adotados pelas escolas católicas que dominavam a educação brasileira. Esses pioneiros enfatizavam pontos distintos, mas tinham como princípio articular a produção científica e política moderna à produção de uma nova educação. *Anísio enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno, Fernando de Azevedo enfatizou a idéia da “escola ativa” como escola vocacional, Lourenço Filho, por sua vez, criou testes para a hierarquização das vocações e enfatizou o papel de ajuda social da escola* (Ghiraldelli, 2001: 47).

No que se refere aos currículos dos cursos de formação de professores primários de São Paulo e também do Distrito Federal, é importante destacar a exclusão de algumas disciplinas e o afluxo de outras, cujos conteúdos se baseavam em princípios das ciências que nasceram junto com a revolução científica e política da Europa dos séculos XVIII e XIX. A Psicologia, a Biologia e a História da Educação, as Práticas de Ensino e a Didática, o Desenho e a Educação Física aparecem no currículo. A imagem de eficiência é produzida pela presença das disciplinas científicas e a de competência docente, pela presença dos princípios e técnicas de ensino, marcando o caráter de uma formação pedagógica apolítica, baseada em princípios de matriz científica positivista, no qual o professor se apresenta como um sujeito neutro, e os conteúdos, apesar da atividade do aluno, se articulam apenas com as imagens da cultura capitalística na qual a produção industrial se faz em escala internacional e com vocação universal.

Buscando, ao mesmo tempo, a inserção do Brasil no panorama industrial internacional e a construção de uma identidade nacional, a escola dos anos 30 buscou forjar a força coletiva de trabalho na escola. A categorização de estudantes e de professores tornou-se uma realidade e as fichas de anotação das secretarias escolares transformaram as crianças em: alunos carentes, com potencial de liderança, com baixa potencialidade... O tempo para cada atividade na sala de aula passou a ser previamente ordenado e o seu controle tornou-se uma habilidade a ser desenvolvida pelo professor; também o controle dos horários de entrada e saída da instituição acabou ganhando rigidez. Algumas técnicas vão sendo desenvolvidas nas escolas de formação docente para capacitar o professor a uma observação minuciosa da corporeidade dos estudantes. A psicologia ganha destaque, contribuindo para que sejam produzidas fichas com cautelosas anotações do professor sobre os comportamentos e as atitudes dos alunos e sua família. Os corpos das crianças passam a ser medidos para se identificar peso e altura e os exames médicos ganham relevância.

A educação física entra no currículo escolar para que o aluno se desenvolva globalmente, e não apenas intelectualmente, como acontecia nas escolas clericais. O governo Vargas a transforma em um elemento de construção da nacionalidade, onde as

práticas das ginásticas e dos esportes assumirão o papel de forjar brasileiros fortes e disciplinados. As maneiras e gestos expansivos, afetivos, barulhentos e rudes da maioria da população, composta de negros, mestiços e imigrantes pobres, precisavam ser transformadas em novas práticas corporais. Assim, o controle dos gestos, da voz, do que é dito e escrito se torna parte do trabalho minucioso dos professores, que precisam também aprender estas novas maneiras. As escolas de formação docente precisam imprimir nos corpos uma nova maneira de ser brasileiro para que esta possa se reproduzir. A teoria do branqueamento através da mistura biológica das raças, dominada pela branca, se metamorfoseia na política de transformação cultural do brasileiro, dominada pela produção industrial, que geraria uma nação de indivíduos disciplinados, fortes e competentes para o trabalho.

As escolas de formação de professores geram os porta-vozes dessa nova racionalidade, dos saberes científicos que serão ensinados ao povo. Não será apenas a palavra divina ou as vivências no mundo que apresentarão a verdade. Um modo objetivo de leitura e de fazer no mundo se apresenta. Destacam-se as contribuições da Psicologia, da Biologia e da Educação Física, especialmente por seu caráter de medicalização do currículo da formação docente. Hora (2000) afirma que a medicalização é uma dinâmica de normalização da vida dos indivíduos e da sociedade pela racionalidade médica, nas quais a intervenção é produzida a partir de normas morais, regras de higiene, costumes prescritos e comportamentos sociais valorizados pelos saberes de uma elite científica. Esta é uma auxiliar da política de transformação dos indivíduos em função das razões do Estado.

Conta-nos Hora (2000) que

sob influências nacionais e internacionais, homens de ciência e política voltados para o projeto político do progresso e para o atendimento a interesses próprios, no compasso com interesses de determinados setores da sociedade, aproximaram-se e pretenderam engajar o Brasil no processo de transformação política e econômica. Frente aos ideais propostos era mister formar uma juventude instruída, forte, com vistas à construção de um país “saudável”, que pudesse atender às necessidades do mercado. Justificava-se assim, o foco voltado para as crianças das classes populares (p. 08)

A razão médica, presente no Brasil desde o século XIX, contribuirá na produção de novas tecnologias disciplinares que marcarão as técnicas corporais dos docentes e discentes. Centrando sua atuação na necessidade de escolarização das crianças e dos jovens a Escola Nova identificará, no professor e na professora, a imagem daquele e daquela que farão a transformação social. Caberia a eles o papel de acompanhar atentamente, através de registros, os avanços e os recuos das crianças. Os professores que trabalhariam nas escolas, especialmente nas públicas, teriam de saber cuidar da saúde física, mental e moral de seus estudantes através da análise de suas atitudes individuais e as de sua família. O sujeito do conhecimento torna-se objeto e a educação uma maneira de adaptá-lo ao processo de transformação sociocultural exigida pela industrialização.

A educação física, introduzida nas escolas brasileiras, terá uma função caleidoscópica. Um dos reflexos de sua entrada refere-se ao de ajudar a conformar uma imagem do povo brasileiro, como um povo forte, saudável e capaz de se unir para as grandes conquistas. São valorizadas as atitudes dirigentes que contribuirão para a produção de uma nova elite, com aptidões produtoras e que trabalhará para a integração da língua, dos costumes e dos padrões morais desejáveis pelo capitalismo industrial. Uma outra conformação nos mostra a dimensão de saúde, propagandeada pelos higienistas, em que a alimentação e as práticas desportivas produzem um homem capaz de viver plenamente no mundo moderno. Aparece, da mesma forma, uma imagem disciplinadora do corpo, contribuindo para a formação de uma nacionalidade disciplinada e capaz de seguir seus líderes. Goldenzweig (1995) nos conta que, durante as comemorações públicas e os desfiles escolares, eram articuladas imagens de corpo e imagens de nacionalidade. Ele nos mostra imagens de jornais e de revistas da época nos quais é possível identificar a forma explícita como o Estado se organizou para que as impressões se tornassem memórias de corpo, gravações, nos corpos da juventude, da vontade de poder que elas representavam.

Não foi criada uma disciplina específica de educação cívica ou moral; no entanto, as impressões das imagens de civismo acabaram se dando pela manutenção da

presença do ensino religioso, da educação física e também pela reprodução na escola de jogos de imitação dos processos sociais que eram desejáveis pela racionalidade do capitalismo industrial. A idéia de uma educação ativa transformou-se numa orientação para a ação, assumindo dimensão, muitas vezes, de extremo pragmatismo. Horta (1994) nos narra que Getúlio relacionará a “educação do povo” com a “glorificação da Pátria”. A escola, os meios de comunicação emergentes e o esporte são tomados como aliados na impressão das novas imagens do que é ser brasileiro. O cinema foi assumido como um livro de imagens luminosas, no qual a população aprenderia a amar o Brasil e a ter confiança nos destinos da Pátria. O Rádio divulgava não apenas as palavras do presidente, como também os jogos de futebol e atividades de ginástica, a música brasileira e americana e as publicidades comerciais. Sodré (1999) nos fala que o rádio possibilitou, pela primeira vez, a visibilidade de uma notoriedade nacional, visto que criou ídolos, ajudou a criar mercado para produtos, profissionalizou e ajudou a profissionalizar músicos e também o futebol.

O controle quase total que as escolas clericais tinham sobre a formação dos estudantes transforma-se em ações compartilhadas e interativas entre os vários espaços educacionais que o Estado educador produzirá. Os enlaces são produzidos com o objetivo mais direto de formar uma nova racionalidade na juventude, além de transformar as imagens-memórias dos pais, cuja cultura conectada ao passado deve ser esquecida. A racionalidade capitalística, que se faz presente na escola e nos demais espaços educacionais organizados por ela, também agiam sobre a família, uma vez que esta é assumida como a base para a formação de uma nova geração culturalmente produtiva.

As imagens que os higienistas do século XIX tinham dos pais são ressignificadas, mantendo-se a linha de que a educação dirigida, sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Atravessando os limites da saúde individual, tal racionalidade enlaça a vida privada dos indivíduos

ao destino político de uma determinada classe social, a burguesia, de duas maneiras historicamente inéditas. Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais parentais e filiais passaram a ser programadamente

usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. Por outro lado, a ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. (Costa, 1999: 13)

Costa (1999) nos conta que a medicina social identificava uma incapacidade dos pais de tomar conta dos filhos devido ao alto índice de morbidez infantil do século anterior. Nos anos trinta e quarenta do século XX, esta razão médica é incorporada pelo Estado à educação, mas transformada em seu conteúdo. A boa família, bem equilibrada, passa a ser identificada como a base para a boa formação e desenvolvimento do sujeito produtivo. Surgem os atendimentos biopsicológicos da criança e uma série de especialistas que ajudarão a família a conduzir seus filhos pelo caminho do sucesso profissional.

Certamente, desta época, ficaram gravadas, em nosso corpo de docente, muitas imagens. Imagens que reaparecem em fragmentos em nossa corporeidade docente.

3.6- Artes e astúcias que geram faíscas corporificadoras

O desejo diz: "eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós que ele lhe advém".

Mas pode ser que essa instituição e esse desejo não sejam outra coisa senão duas réplicas opostas a uma mesma inquietação: inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta,

poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominação, servidão, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (Foucault, 1996a: 7-8)

A cultura moderna é marcada por uma racionalidade científica que fez sobressair a razão sobre todas as outras dimensões humanas. É importante não nos esquecermos de que, ao gerar a imagem do homem como um conhecedor, a racionalidade moderna hegemônica gerou também a imagem de um não-conhecedor. A imagem-memória de uma estátua pensante foi identificada como a do homem conhecedor, um homem cuja existência localizou-se em seu cérebro – sua capacidade de raciocinar logicamente preponderando sobre todas as outras dimensões da existência humana. O homem pensante agiu no sentido de fazer coincidir a imagem produzida com o seu vivido, identificando-se com o que a virtualidade lhe apresentava como mundo, como saber e como sujeito. Homens, mulheres, velhos, crianças e culturas inteiras foram sendo identificados e organizados a partir desta razão maquinica. Para a maioria das pessoas, no entanto, esta não tem o mesmo significado que tem para um cientista. Em virtude de não estar na ordem do discurso científico, homens e mulheres comuns têm sido identificados como sujeitos não-pensantes, uma vez que não compreendem e não dominam os mecanismos desta racionalidade, que se desejou totalizadora dos conhecimentos. Entretanto, essas subjetividades percebem, em suas vidas, os muitos efeitos benéficos e maléficos da existência da racionalidade científica.

As estátuas pensantes identificaram aqueles que não dominavam o discurso científico como não-pensantes. Estes foram identificados, pela racionalidade dominante, como “corpos máquinas de produção”, gerando o indivíduo moderno, um alguém possuidor de um corpo que poderia vender sua força de trabalho.

Reduzindo o corpo à sua força de trabalho, ele (o corpo) foi compreendido como um espaço de não-saber ou de saberes subalternizados, foi analisado como um objeto do conhecimento; os saberes produzidos foram incorporados às estratégias político-culturais de dominação dos homens e das mulheres considerados como não-sabedores. Resgatar este corpo como partícipe de nossa realidade sociocultural e natural

possibilita a corporificação dos saberes, identificando que o ato de conhecer se dá com o sujeito imerso no mundo, com o sujeito que é ao mesmo tempo um ser de afetos, de razão, de emoção, de sim e de não, de corpo e alma. Como corpos, somos identificados como dados numéricos nas políticas públicas, como consumidores ou objetos de consumo diante do mercado, mas, como corporeidades, potencializamos a produção compartilhada de políticas e a satisfação de necessidades humanas que reconhecemos como tais.

A construção deste saber sobre a racionalidade científica hegemônica moderna, no entanto, não me parece suficiente para analisarmos a descorporificação dos saberes em nossa formação docente no Brasil. Eu dizia para mim mesma: “Esta é a racionalidade dominante na Europa Moderna! Somos diferentes, temos uma multiplicidade cultural...”

Percebo, hoje, que somos diferentes e iguais, pois vivemos numa sociedade na qual a cultura moderna europeia foi apropriada pelas elites brasileiras e pela população de forma bem peculiar.

Procurando espelhar-se nos modelos europeus, especialmente no francês, nossa elite político-cultural buscou diferenciar-se do povo e viu, nos elementos próprios da cultura popular, aquilo que foi considerado não-saber. Tratando o divergente como desordem, confusão e anarquia, foi produzida entre nós uma imagem de saber monocular, gerando, para além do etnocentrismo, um gnoseocentrismo, uma imagem-memória que compreende como saber aquilo que a elite político-cultural interpretou como bom, necessário e próprio ao desenvolvimento das forças de produção.

No Brasil, a questão da escola básica como um espaço de formação da população e uma responsabilidade do Estado brasileiro só se tornou um tema de debate nacional no início do século XX. Os saberes valorizados por nossa elite político-cultural, que seriam ensinados na escola e aprendidos pelos professores em sua formação, foram aqueles identificados como significativos para o processo de organização, higienização e disciplinamento da população, majoritariamente composta de imigrantes e negros libertos. Os conhecimentos que não estavam na ordem do

discurso de nossas elites não foram considerados saberes e, portanto, não puderam fazer parte do que seria ensinado na escola ou na formação docente. A não inclusão, no rol dos conteúdos escolares, de atividades lúdicas e jogos populares, dos cantos e danças dos negros e imigrantes e das muitas artes manuais presentes nos saberes da população nos podem revelar algumas pistas de que, nestes saberes, havia algo considerado perigoso para a racionalidade dominante; uma faísca lampeja quando nos lembramos que eles estavam presentes nas escolas anarquistas, fechadas pelas forças repressoras do Estado, bem como nas propostas dos pioneiros da educação.

A cultura dos negros, dos pobres, dos indígenas, do proletariado, dos lavradores tem sido considerada não-saber ou saber de valor insignificante. Em grande medida formada por habilidades corporais e mitos que mais confundiam do que ajudavam a organização do mundo cultural desejado por nossos dirigentes, esses saberes foram identificados como dispensáveis, saberes que deveriam ser esquecidos; no entanto, persistiram nas memórias de corpo desta gente que foi desprezada por ser identificada mais com sua capacidade e força físicas do que com suas potências cognitivas. Era preciso ensinar, ou não ensinar, adestrar aquela massa humana que habitava as cidades e o interior do país nos saberes necessários para o desenvolvimento industrial brasileiro. Repetição e controle tornaram-se metodologias de ensino. Eis aí mais um dos cacos da descorporificação dos saberes na formação docente brasileira, pois era preciso produzir corpos dentro dos “padrões” de produção da racionalidade moderna. Transformar aquela massa humana disforme em corpos civilizados. Apagar as velhas escrituras e inscrever as novas formas de ser.

No que se refere aos nossos primeiros cursos de graduação no Brasil, sua abertura se deu com a chegada da Família Real. Tomamos como referência as universidades portuguesas, matrizes de uma racionalidade que fazia a disjunção entre teoria, prática e criação. Produzidos para receber os filhos da elite local, os primeiros cursos superiores objetivaram a formação de quadros para a administração do Império. Neles se enlaçaram os saberes de alguns artistas e cientistas europeus, convidados da Coroa, e também aqueles próprios da racionalidade lusitana, ora em contradição com a

Igreja Católica, ora sob sua forte influência. Nossos cursos de formação superior foram marcados pelo caráter prático e pragmático, por um fio, e verbalista, por outro. Temos as marcas da racionalidade clerical do saber purificado, sem os desejos ou as paixões que são próprias do corpo, que é sujo, mundano e tem de ser sublimado para que se produza um saber purificado. Temos, da racionalidade positivista, uma imagem-memória de saber neutro e objetivo, que toma o homem brasileiro como um repetidor de técnicas e de conhecimentos que estavam sendo produzidos no centro cultural do mundo: Paris.

A produção da Universidade brasileira só ocorrerá no século XX, mantendo em si muitas das imagens-memórias dos cursos pré-existentes. Voltada para a formação de quadros para o Estado Moderno brasileiro, ela se constituirá a partir dos conhecimentos dominantes: os científicos positivistas e o humanista clerical.

Os novos e os antigos cursos deveriam estar voltados para a formação de profissionais nos marcos do ideal projetado pela elite dirigente. Os cursos deveriam formar intelectuais e profissionais que conduzissem o Brasil no processo pleno de industrialização e desenvolvimento capitalista.

A universidade no Brasil e a formação de professores em seu âmbito nascem sob um arco de imagens-memórias que reforçam antigas e produzem novas hierarquias na nossa sociedade, especialmente a dos saberes. Após a neutralização, pela Igreja, das ações dos pioneiros da Educação, a formação docente na universidade assumiu, predominantemente, um caráter livresco, e a este foram articuladas as imagens-memórias da “cultura de valor”, que separa quem a tem de quem não a tem, conforme nos narraram Guattari e Rolnik (1999) e Elias (1994c). Aquela cultura que se denominou civilização, na Europa do século XVI, e que se auto-referia como a melhor maneira de se comportar diante de outras pessoas, como a melhor maneira de viver. Os cursos de formação docente na universidade procuraram formar aqueles e aquelas que colocariam a população em sintonia com o progresso industrial capitalista. A concepção de uma educação secundária voltada para a formação de mão-de-obra articulou-se a uma concepção de que somente os mais capazes iriam para a universidade. O curso de

formação de professores, no segundo grau – curso normal – ficou, assim, caracterizado como o possível para aquelas – e uns poucos aqueles – que ensinariam as primeiras letras, enquanto que, na universidade, se formariam os professores dos níveis mais altos de ensino e os profissionais que administrariam as unidades escolares.

Durante o Estado Novo, a razão maquinica adentrou as escolas e a Universidade do Brasil, através da Faculdade Nacional de Filosofia⁷¹, que, em sua trama, enlaçou a racionalidade do capitalismo industrial com a racionalidade católica no Brasil.

Os professores dos cursos de formação docente na FNFi, muito distantes da sua função de ensinar aos estudantes a amar a ciência, como desejavam alguns dos pioneiros da educação foram sendo formados disciplinadores, incorporados pela razão dominante. A organização e ordenação de sua sala de aula impediu a utilização deste espaço como um *locus* gerador de trajetos de encantamento que possibilitassem e estimulassem as percepções, as interpretações e as narrativas do mundo a partir das diferentes maneiras de fazer. Aos professores e estudantes temos ensinado, hegemonicamente, a forma certa de pensar, trabalhar e viver a vida. Viver e pensar dentro da lógica da modernidade industrial, a lógica maquinica.

Foi também no século XX que a mídia assumiu um papel fundamental no cenário internacional, enlaçando-se à rede de ações e contradições da formação de professores e professoras, trazendo, com suas *máquinas tecnológicas de informação e de comunicação*⁷², elementos que operam no núcleo da subjetividade humana, engendrando, de uma forma peculiar, não apenas imagens-memórias de saber descorporificados, mas imagens de corpo desencarnado. Esta máquina de subjetivação gerou, em nosso cotidiano, outras imagens-memórias que interagem com as das ciências, das políticas, da Igreja e da Arte.

⁷¹ A Faculdade Nacional de Filosofia iniciou seu funcionamento em 1939. Uma parte de seu corpo docente foi trazida da extinta UDF, outra veio do exterior, e outra, ainda, formada majoritariamente por professores brasileiros, foi indicada por membros da Igreja ou por políticos conservadores (Fávero, 1989).

⁷² Esse conceito é desenvolvido em Guattari (1992).

Lowy (2000), reavivando a minha memória do esquecimento, me fez lembrar de que a história humana é, também, rica em atos bárbaros, cometidos tanto pelas nações “civilizadas”, quanto pelas tribos “selvagens”, e que a História Moderna, depois da conquista das Américas, produziu uma sucessão de atos deste gênero: o massacre de indígenas, o tráfico negreiro, as guerras coloniais. O autor nos recorda, citando Marx,

que essas atrocidades não têm paralelo em qualquer outra era da história universal, em nenhuma outra raça por mais selvagem, grosseira, impiedosa e sem pudor que ela tenha sido e que, no século XX, vivenciamos uma barbárie especificamente moderna, pois a tecnologia, a produção da ciência foi colocada, organizadamente, a serviço de uma política da limpeza, da higienização do mundo. (p. 05-06)

Presenciamos a apoteose de uma concepção de ciência e de política da exclusão, e o indivíduo que nasceu no início daquele século e o viveu tendo acesso a informações presenciou atrocidades anteriormente nunca vistas, tais como, segundo Vincent (1995),

os massacres de 1914-8, a Revolução Russa, Hitler e Auschwitz, Stalin e o Gulag, Hiroshima, Mao Tsé Tung e a revolução cultural, Pol Pot e o genocídio cambodjano, a deriva da América Latina com seus caudilhos sanguinolentos e seus “desaparecidos”, a África faminta, a revolução islâmica e o restabelecimento da charia. (p. 199).

Acrescentaria eu: as recentes guerras patrocinadas pelos Estados Unidos em áreas de predominância de religião muçulmana, como a atual contra o Iraque.

Vimos também nascer na contradição e, como parte da produção científica, a organização de movimentos de resistência ímpares, como a Resistência Francesa ao domínio alemão, o Maio Francês, a Primavera de Praga, a Revolução dos Cravos, o movimento “hippie”, o crescimento do movimento feminista, de negros, de povos da América, de estudantes, a resistência dos jovens na Praça da Paz Celestial. No Brasil, atravessando do século XIX para o XX, vimos acontecer Canudos, nos sertões da Bahia, e o Movimento do Contestado, entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Vivenciamos o nascimento das escolas anarquistas, da organização sindical e as primeiras greves operárias, a Revolta da Chibata e a Revolta da Vacina no Rio de Janeiro, a Semana de Arte Moderna em São Paulo, os jovens de vários lugares do país

reivindicando direitos de acesso a escolas de qualidade, à universidade e à cidadania para toda a população, o Cinema Novo, a luta contra a ditadura militar, o nascimento e renascimento do movimento sindical, das Ligas Camponesas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e do Fórum Social Mundial, que aconteceu no Brasil, mas que articula as múltiplas formas de resistência presentes no mundo. Todos gerados nas contradições da cultura hegemônica, contestando-a, embora interpenetrados por imagens-memória desta mesma racionalidade.

No nosso cotidiano da formação docente, de maneira singular, vamos nos alimentando também destas imagens-memórias de resistência para seguir nos desenlaçando daquelas outras, descorporificadoras dos saberes. Vamos, em nossa transitoriedade, reproduzindo aquilo que contestamos, mas produzindo também formas de resistência à lógica maquínica, caminhos desconstrutores da objetificação dos sujeitos.

Não têm sido poucas as maneiras de fazer que vão surgindo aqui e ali. Lembrome, em um primeiro momento da minha própria experiência em São Mateus/ES, na qual o desejo de alguns estudantes prevaleceu sobre algumas regras de prática de ensino. Desterritorializados e no desejo de compartilhar saberes, fomos para a rua, estudantes e professores, ao encontro das muitas crianças que passavam suas horas longe da escola e da família, crianças que faziam da rua seu espaço de comer, de ganhar alguns trocados e, quando possível, de brincar. Verificamos, no entanto, que ali também era um espaço de saber que deveria ser respeitado, embora não o achássemos próprio para crianças. Assim, buscando na pedagogia do desejo nossos referenciais, produzimos o primeiro embrião do que é hoje o Centro Cultural Araçá. Assim está escrito no sítio do projeto:

O Centro Cultural Araçá é um projeto alternativo de educação e cultura, uma ONG (organização não-governamental) voltada para a construção da cidadania de crianças que vivem em situação de risco pessoal e/ou social.

Fundado em setembro de 1994, a partir de um projeto educacional para estágio curricular de um grupo de alunos da UFES-CEUNES, o Projeto Araçá ultrapassou os muros universitários e ganhou alcance social. Hoje o projeto atende a 385 crianças e adolescentes e é reconhecido pelos

*resultados positivos que vem alcançando*⁷³.

Certamente que os saberes vividos e compartilhados em minha formação docente (militância sindical, graduação, mestrado) foram fundamentais não apenas para que eu pudesse ajudar a estruturar este espaço de corporificação de saberes, como também para produzir, junto com alguns estudantes, material considerado de qualidade científica que se contrapusesse à racionalidade maquínica. Dessa maneira, apresentamos na 19.^a Reunião anual da ANPEd o poster “Projeto Araçá: conhecendo e ajudando a mudar a realidade escolar e social de São Mateus/ES”.

Não gostaria de ficar apenas na narrativa de uma experiência pessoal. Identifiquei, na Faculdade de Educação da UFF, em conversas com os estudantes, um momento no qual a produção de saberes se propôs para além da repetição, das leituras cerebrinas ou das técnicas aplicadas. Ouvi, vi e senti, nas falas das graduandas do curso de Pedagogia na UFF, fagulhas de possibilidades. Eram os Pírilampos do Pensamento⁷⁴. Conta-nos o sítio da internet que ele lampejou durante as aulas de Política Educacional:

Refletindo sobre as memórias e narrativas, logo vieram à tona as adivinhações, as charadas, os enigmas, as trovas, as perguntas, as canções e as pequenas histórias. Estratégias milenares da tradição oral. Espertezas populares para resistir à opressão parecendo conformar-se à situação. Só parecendo. Sábia didática que entrega saberes ancestrais às novas gerações. Como os koans do Oriente, provocam reviravolta na lógica comum, fazendo o pensamento dobrar-se sobre si mesmo, buscando caminhos e formas novas de operar.

Foi meditando sobre esses e outros processos interessantes que surgiu o projeto. Pela utilização de jogos de adivinhação, charadas, enigmas, trovas, canções, perguntas e histórias, queremos propor às pessoas que repensem seus pressupostos, que façam caminhos novos em seus raciocínios, que descubram alternativas à elaboração do conhecimento e que pratiquem isso no seu cotidiano.

Outrossim, como estivéssemos todos envolvidos com Educação, havemos por bem apresentar, de forma plástica, teatral e musical tudo o que tínhamos pesquisado, aprendido e inventado para Professores e Alunos.

⁷³ Podem ser encontradas notícias sobre as ações deste projeto nos seguintes endereços da internet: <http://www.projetoaraca.com.br/> e http://www.prt17.mpt.gov.br/n_news_02.html

⁷⁴ Podem ser encontradas notícias sobre o grupo em <http://www.brasil.terraviva.pt/ipanema/2610/pirilampos.htm>

Isto, porque nutrimos a convicção de que é possível lampejar no pensamento o prazer de aprender coisas novas, lógicas diferentes, por meio de antigos estratagemas da tradição oral.

Um outro projeto corporificador de saberes que os estudantes relatam é a Creche-UFF, que é identificada como um espaço renovador de saberes. Suas coordenadoras buscam a realização de pesquisa participante de estudantes do curso de Pedagogia junto à creche,

visando a construção de um planejamento pedagógico participativo, que possibilite a construção de novas práticas, contribuir para a construção do conhecimento e formação da subjetividade das crianças usuárias da creche-UFF; integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, articulando o trabalho da creche com disciplinas do curso de pedagogia.⁷⁵

Encontramos também o projeto Conversas com as professoras⁷⁶, uma proposta do Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, que busca resgatar as vozes docentes. Para o grupalfa,

Num mundo onde circula grande quantidade de informação, parecem morrer a cada dia os momentos favoráveis à narração, à comunicação e à interação. Conversas são raras, apesar de imprescindíveis... As conversas são espaços ricos de troca de idéias e experiências.

Nosso projeto tem como objetivo estimular conversas entre professoras e professores sobre temas ligados à alfabetização, criando mais um espaço de interlocução entre as diferentes práticas de produção de conhecimento, na universidade e na escola básica. Através de nossas conversas, vamos colocando em diálogo diversos conhecimentos sobre a prática alfabetizadora, interrogando os conhecimentos já consolidados, buscando novos conhecimentos.

Creio que estas são algumas das muitas micropolíticas que vêm sendo implementadas por professores e professoras que buscam romper com os saberes descorporificados e com práticas corporais identificadoras do outro como não-sabedor. São fios que estão permeados de desejos de uma racionalidade transgressora e produtora

⁷⁵ Outras informações podem ser encontradas em: <http://www.uff.br/creche/planejame.htm>

⁷⁶ Outras informações podem ser encontradas em: <http://www.uff.br/ese/grupalfa/conversas.htm>

de rompimentos, mas guardam em si, também, algumas repetições, as quais podem ser desconstruídas nas interações, integrando ao mundo universitário os muitos saberes vividos e compartilhados.

Como nos afirma Moraes (1998a), a universidade tem sido vista por alguns como um patrimônio público, como

instância privilegiada no continuado processo que presentifica, cria e difunde a experiência cultural e científica da sociedade e, por isso mesmo, como locus fundamental para a construção da identidade sócio-cultural de um país[. Por] entendê-la assim, instituição social de interesse público, muitos de nós temos nos empenhado em sua construção, preservação e defesa.

Dentro da perspectiva política da educação como um dever do Estado e como um direito de homens e de mulheres, e da concepção de que a universidade pública deve ser autônoma, democrática, gratuita e laica, afirmo, concordando com Andrade (2003) que

ela comporta um não-lugar (u-topos) através do qual se transforma. A dinâmica universitária pressupõe o confronto da instituição universitária, fechada operacionalmente sobre si mesma, e o ambiente cultural que nela se entrelaça como um acontecimento problematizador, provocando desestabilizações na instituição. A cultura se produzindo para além dos limites da instituição, enquanto força do fora, desequilibra a universidade em sua tendência à repetição do instituído. O consenso que recusa a mudança, que se bate pela perpetuação dos valores, enfrenta a força opositora da dissensão. Talvez seja realmente este o papel da universidade, estar constantemente "em busca do dissenso perdido", parafraseando José Luiz Fiori (Fiori, 1995). E a universidade ganha, com isso, uma dinâmica de criação a partir da inclusão, em suas atividades, do que se definia antes como fora da instituição. Assim ela se nutre do que lhe era até então estranho, afirmando-se como processualidade instituinte e não só realidade instituída. (Andrade, 2003: 15)

Como professores-pesquisadores de uma universidade que se transforma, que se recria a partir da inclusão social, precisamos repensar nossas práticas docentes, nossos saberes-fazeres, nossas imagens-memórias de saber. Creio que, especialmente nos cursos de formação docente, este dissenso se produz a partir de interações que

possibilitem se fazer ouvir as diferentes e as divergentes vozes produtoras de saber, vozes que nos ajudam a manter a desterritorialidade e a alegria de produzir saberes.

Faíscas para produção de saberes corporificados

Revisitar algumas das imagens-memórias descorporificadoras de saberes presentes na formação docente foi, ao mesmo tempo, uma tarefa de desterritorialização e de estranhamento de mim mesma, de meu espaço de trabalho e das práticas corporais adotadas por mim e os muitos queridos colegas de profissão. Várias imagens-memórias enlaçadas por este estudo já têm sido criticadas por muitos de nós, professores universitários, pelo a sua forte presença na escola básica. Não obstante, identifiquei que estas também estão marcadamente presentes em nosso cotidiano universitário, reproduzindo-se nas corporeidades dos estudantes, que serão docentes. Conforme supunha, os *imprintings* não estão presentes apenas nas corporeidades consideradas “alienadas, participantes da baixa cultura ou dos ignorantes”. As tatuagens estão presentes nas técnicas corporais de todos nós, inclusive na minha.

O percurso que iniciei com a produção deste trabalho poderia levar-me a uma crítica da qual eu me excluísse, como tem sido, em geral, as produções sobre a educação no Brasil. No entanto, este estudo me possibilitou a difícil tarefa de me haver comigo mesma. Percorri caminhos atordoantes; vi-me presa em quatro paredes de espelhos, das quais parecia não haver linhas de fuga; dei um mergulho cuja sensação de infundável e a impossibilidade de retorno à tona me fizeram perguntar: afinal para que serve isso?

Possivelmente para compreender-me nos nós e estilhaços do mundo e para, na interação com colegas e estudantes, ajudar a outros tantos a se perceberem nestas junções e fractais. Compreendi-me como corporeidade produzida pelas diferentes imagens-memórias que foram e estão sendo geradas pelos diversos saberes do mundo. Esta apreensão de mim no mundo e do mundo em mim contribuiu para que eu divisasse a importância do múltiplo e do uno, recompondo minhas imagens-memórias, que assumem outros desenhos das relações e interações dos conheceres. Compreendi que os conhecimentos científicos assumiram um domínio sobre os demais; percebo-o, agora, como mais um dos muitos saberes que participam da rizomaticidade do mundo. Identifico sua importância nesta rede, reconheço-o como indispensável ao mundo

contemporâneo e sei dos muitos benefícios que este trouxe e ainda pode trazer para os muitos homens e mulheres que partilham a existência com outras formas de vida neste planeta. Não posso, porém, aceitar a sua preponderância sobre os demais, nem os seus sabedores como mais importantes do que os dos muitos homens e mulheres que tecem o mundo, uma vez que identifico os saberes como complementares.

Como bem nos lembram Maturana e Varela (1995) .

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos. [...]

Se sabemos que nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição a outro ser humano com quem desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável. (p. 262)

O saber científico, assim como todos os outros que interagem no mundo, são produções humanas. Articula com os demais a partir de vontades de poder. Em uma sociedade que busca um conhecimento científico prudente para uma vida decente, como nos propõe Santos (1991), não se pode assumi-lo como mais ou menos alguma coisa, mas como um dos discursos potentes na produção e reprodução das culturas humanas.

Buscando romper com a lógica de que é no outro que estão os sinais de alienação e os sinais de não-saber, foi que optei politicamente por incluir-me nesta narrativa, como sujeito corpóreo, participe dos muitos nós dos saberes. Identifiquei que, neste processo de estudo, vamos nos formando na vivência e no compartilhamento de saberes que são de descobertas, redescobertas e possibilidades. No processo de pesquisa e de redação deste trabalho, fui compreendendo e compreendendo-me, a cada dia, como mulher, professora, pesquisadora, mãe, esposa, brasileira e muitas outras facetas que fazem parte do fluxo do viver e do compartilhar conhecimentos. Múltiplice. Multifária. Multiface. Percebi-me como um sujeito de múltiplos saberes e de saberes que

necessitam dos outros sabedores para que meus conhecimentos se complementem⁷⁷. Tal forma de perceber o conhecimento possibilita a produção de uma racionalidade na qual entrelaçamos saberes e possibilitamos a geração de uma trama na qual a imagem de saber se desloque do desejo de completude para o de complementaridade.

É bem possível que nós possamos, numa relação de saberes compartilhados, professores e estudantes, ir tramando uma nova relação, uma relação cuja crítica-corporificada vá se entranhando em nossas memórias e vá transformando nossas relações com os outros e com os saberes dos outros. Quem sabe assim consigamos, pouco a pouco, reconstruir as imagens de corpo próprio e de corpo do outro como corpos potentes na produção do mundo.

Vou terminando este trabalho, buscando potencializar a produção de uma imagem-memória de conhecimento na formação docente, tramada com e pelos músculos, veias e artérias, fluindo pela pele e deslizando suavemente de volta para nossas vísceras, um conhecimento de corporeidade, e não apenas da cabeça: creio ter sido esta uma das minhas principais buscas com este trabalho. Uma memória de saber de corpo vivido e compartilhado. Este ainda é um grande desafio para mim e para os muitos professores que trabalham nos cursos de formação de professores.

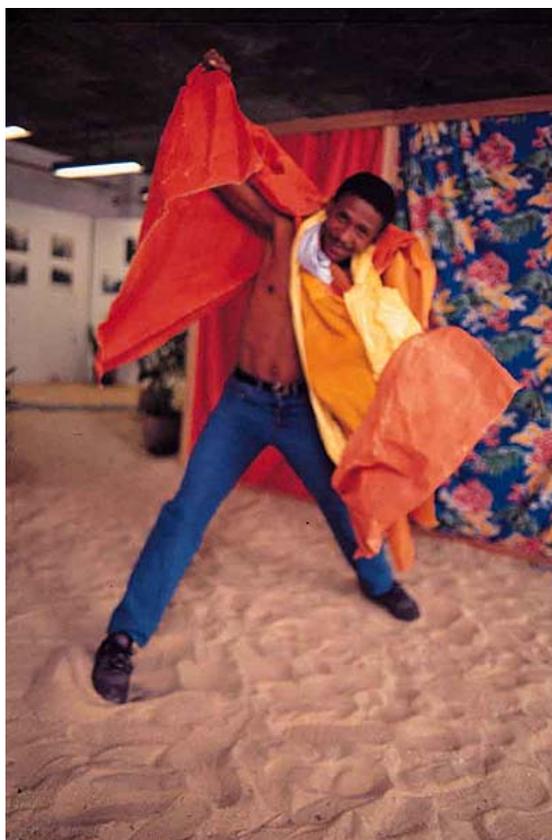
Procurei na construção deste trabalho compartilhar as tramas da produção das memórias-imagens maquinicas e hierarquizadoras dos saberes. Narrei e tenho vivido e compartilhado, em muitos espaços-tempos de nossa história, imagens-memórias que desafiam a lógica descorporificadora de saber. Creio que a imagem de rizoma, recapturada da Antigüidade por Deleuze e Guattari, é uma boa metáfora para nos ajudar na produção de saberes corporificados. Também identifiquei na arte interativa e participativa de Hélio Oiticica e Lígia Clark, com a contribuição de Guedes (2002), algumas pistas que podem nos ajudar.

Nos “Parangolés” de Hélio Oiticica, percebo a presença dos saberes populares, pois esta denominação provém de uma gíria folclórica dos morros do Rio de Janeiro,

⁷⁷ No dicionário Aurélio (Ferreira, 1999) encontramos dois sentidos para o verbete complementar. 1. Que serve de complemento, que sucede ao elementar; e 2. Completar.

significando encontros divertidos. Eles são produzidos a partir da combinação de diferentes tecidos monocromáticos de cores vivas: plásticos, telas transparentes etc. Os resultados são como mantos ou estandartes.

A experiência "Parangolé", desde sua confecção, escolha dos tecidos e cores e finalmente seu ritual de vestir e dançar, invoca uma revisão de toda a História da Arte ocidental, desde a Renascença. Recuperando o ritual, arte da transfiguração, o espectador/participante. A cor quer se vestir de corpo. O corpo precisa da cor para a transfiguração ritualística de ser arte em ação - dança.⁷⁸



Nildo da Mangueira com Parangolé P4 capa 1 - 1964⁷⁹

⁷⁸ http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/edu/cildo_meireles.htm - Núcleo de Educação da XXIV bienal de São Paulo

⁷⁹ Imagem captada na internet: <www.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/enuhoiticic03h.htm>



Parangolés e Bóviles - 1997⁸⁰

Na arte de Lygia Clark, especialmente nas máscaras sensoriais, denominadas pela própria artista como “nostalgia do corpo”⁸¹, podemos encontrar mais algumas pistas. Nela, o objeto é um meio indispensável entre a sensação e o participante. Para ela, o homem encontra seu próprio corpo por meio de sensações táteis realizadas em objetos exteriores a si. Um exemplo representativo de um destes trabalhos é A cesariana, que consiste num macacão para ser vestido por um homem.

Nesta roupa, ele deve abrir um zíper para retirar a "barriga grávida", feita de borracha cor-de-rosa. Dentro da barriga, há espuma de borracha. Ao praticar a "cesariana", as pessoas apresentam as reações mais inesperadas. Algumas levam a espuma ao rosto, outras atiram o material para o alto ou na direção dos espectadores. Aliás, parece que a reação do público em relação a sua interação com as obras era o enfoque destes artistas. (Perissinotto, 2000)

⁸⁰Imagem captada na internet: <www.archis.org/english/archis_art_e_1997/archis_art_9708_ENG.html>

⁸¹Imagem captada na internet: <www.satmundi.com/tese/cap2.html> ou <www.satmundi.com/tese/1.htm>

São fagulhas para acender possibilidades de reencontro de corporeidades docentes produtoras de saberes corporificados, saberes produzidos nas interações não só visuais, mas também auditivas, olfativas, táteis, gustativas.



Cesariana, 1967⁸²

⁸² Imagem captada na internet: <http://www.satmundi.com/tese/cap2.html>.



Nostalgia do Corpo – objetos relacionais 1965-88⁸³



Máscaras Sensoriais - Lygia Clark (1967)⁸⁴

⁸³ Imagem captada na internet: <http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/enuhclark03e.htm>.

⁸⁴ Imagem captada na internet: http://www.universes-in-universe.de/doc/clark/e_clark1.htm.



O eu e o tu: série roupa-corpo-roupa (1967)⁸⁵

⁸⁵ Imagem captada na internet: http://www.universes-in-universe.de/doc/clark/e_clark2.htm.

Bibliografia

- ABELARDO, Pedro. **Correspondência de Abelardo e Heloísa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, [198- ?]. p. 73.
- ANDRADE, Mario de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ANDRADE, Luiz Antônio Botelho *et al.* “A utopia da poiesis universitária.” In: **NEPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - UFF**. 2003 (mimeo).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. V. 1.
- BERNARDO, João. “As palavras e as pedras”. In: ALMEIDA, Milton José. **Cinema arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. xiii-xvii.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: AMADO, Janaina, FERREIRA, Mariera de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-91.
- BROWN, Peter. **Corpo e sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: 1999a.
- _____. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. 1. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 1999b.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. V. 1: Artes de Fazer.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 1. reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COLLOMB, Gerard. “Imagens do outro, imagens de si”. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro, UERJ, NAI, p. 65-80, 1995.
- CORAZZA, Sandra. “O que faremos com o que fizemos da infância?” In: LINHARES, Célia, GARCIA, Regina L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Niterói: Ágora da Ilha, 2001. p. 53-64.
- CORBIN, Alain. “O segredo do indivíduo”. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras: 1991. V. 4: Da Revolução Francesa à primeira guerra. p. 419-501.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, [1990?].
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V. 1.
- DESCARTES. “O discurso do método”. In: **Descartes**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 61-127 (Os pensadores).
- DIAS, Nélia. “O corpo e a visibilidade da diferença”. In: ALMEIDA, Miguel Vale de (org.). **Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta, 1996.

- DOMINICK, Rejany dos Santos. **O cotidiano da escola também faz história.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1993.
- _____. *et al.* “As múltiplas vozes nos 500 anos do Brasil”. In: **23.^a Reunião Anual da Anped - Programa e resumos.** Rio de Janeiro: Anped, 2000. p. 111 e CD-Rom do Encontro.
- DUBY, Georges. “A solidão nos séculos XI-XII”. In: ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges. **História da vida privada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 503-26. V. 2: Da Europa feudal à renascença.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, V. 2.
- _____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- _____. **Conocimiento y poder.** Madrid: La Piqueta, 1994b. (Genealogia del poder, 24).
- _____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994c, V. 1.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia: projeto ou trama universitária?** Rio de Janeiro: UFRJ, 1989a. V. 1.
- _____. _____, 1989b. V. 2.
- _____. _____, 1989c. V. 4.
- _____. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000, V. 1.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: Dicionário eletrônico - Século XXI.** Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexikon Informática, nov. 1999.
- FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária.** Rio de Janeiro: UFRJ/NAU, 1996.
- FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: Unimep, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

- _____. **História da sexualidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. V. 1: A vontade de saber.
- _____. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. **As palavras e as coisas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996a.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau/PUC, 1996b.
- FRANCA, S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GALLO, Silvio. “Ética, ciência e educação na perspectiva anarquista”. In: **17.ª Reunião anual da ANPEd**. 1994, Caxambu, mimeo.
- _____. “Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade”. **Revista Impulso**, Piracicaba, p. 115-33. out. 1997.
- GÉLIS, Jacques “A individualização da criança”. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (orgs.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras: 1991. V. 3: Da Renascença ao Século das Luzes. p. 311-29.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia]. 2001. Disponível em: <www.ghiraldelli.pro.br/Introdu-Edu-Bra.pdf> ou <www.ghiraldelli.pro.br/livros-pdf.htm>.
- GOLDENZWEIG, Román Eduardo. **Os corpos da nação: disciplinas corporais e manifestações cívicas no primeiro período de Vargas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- GONZAGA, Duque. **A arte brasileira / Luiz Gonzaga Duque Estrada: introdução e notas de Tadeu Chiarelli**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- GRINSPUN, Mírian Paura S. Z. “Formação dos profissionais da educação: uma questão em debate”. In: ALVES, Nilda, VILLARDI, Raquel (orgs.) **Múltiplas leituras da**

- nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).**
Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya, 1997. p. 25-54.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 5. ed.
Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. **Cultura e ideário pedagógico do curso de pedagogia da UFF - Niterói.** Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2002.
- HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo: do big bang aos buracos negros.** 28. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORA, Dayse Martins. “Racionalidade Médica: uma matriz mediadora na produção curricular”. In: **23.ª Reunião Anual da Anped - Programa e resumos.** Rio de Janeiro: Anped, 2000. p. 130 e CD-Rom do Encontro.
- HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Mulheres do século XIX.** [20-- ?] Disponível em <<http://www.memorial.org.br/paginas/cbeal/nisia/Miriam.htm>>.
- LEMOS, Miguel. “Artigo inicial”. In: MENDES, Teixeira. **A Universidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brazil, 1903. p. 01-04.
- LINHARES, Célia. “Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética”. **Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense,** Rio de Janeiro, UFF/DP&A, n.º 2, p. 33-57, set. 2000.
- LOWY, Michel. **Método dialético e teoria política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- _____. “Barbárie e Modernidade no século XX”. **Cadernos Em Tempo**, São Paulo, Edições ET, n.º 317, p. 05-11, ago. 2000.
- MALERBA, Jurandir. “Para uma teoria simbólica: conexões entre Elias e Bourdieu”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, _____ (orgs.) **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 199-226.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARIANI, Maria Clara . “Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais”. In: SCHWARTZMAN, Simon (editor). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 167-95.
- MARX, Karl. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. L.1, V. 1.
- _____, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editoral Psy II, 1995 .
- MAUSS, Marcel. “As técnicas corporais”. **Revista Sociologia e Antropologia**. São Paulo, V. II, EPU/EDUSP, p. 209-33, 1974.
- McLAREN, Peter. “Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 09-40.
- MENDES, Teixeira. **A Universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil, 1903.
- _____. **Ainda pelo respeito cavalheiresco à dignidade feminina: a propósito do inqualificável incidente ocorrido ontem (II de junho de 1915) na Escola Normal**. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1915.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. “A universidade no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, São Paulo, n.º 14, p. 131-50, mai./ago. 2000.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação”. In: **21.ª Reunião Anual da Anped - Programas e resumos**. [São Paulo?]: Anped, 1998a. p. 18.
- MORAES, Maria Lygia Q. “Identidade e alteridade: registros iconográficos e sociológicos do Brasil no século XIX”. **Revista Primeira Versão**. Campinas, IFCH/Unicamp, n.º 75, p. 01-52. jun. 1998b.
- MORAIS, J. F. Regis de. “Consciência corporal e dimensionamento do futuro”. In: GEBARA, Ademir (org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 71-107.
- MORIN, Edgar. **O método**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. V. IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Relógio d'Água, 1998. V. 3: A gaia ciência.
- _____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- PAIM, Antônio. “Por uma universidade no Rio de Janeiro”. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p. 17-96.

- PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERISSINOTTO, Paula. **O cinetismo interativo nas artes plásticas: um trajeto para a arte tecnológica**. Dissertação (mestrado na Escola de Comunicação e Artes) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www.satmundi.com/tese/1.htm>>.
- PLATÃO. **Diálogos III – A República**. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].
- PORTER, Roy. “História do corpo”. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.
- PRIORI, Mary Del. “Hoje, quase como antes”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 out. 1998, não paginada. Disponível em <<http://www.estado.estadao.com.br/jornal/suplem/fem/98/10/03/fe02.html>>
- RAGO, Margareth. “O efeito-Foucault na historiografia brasileira”. **Revista Tempo Social**, São Paulo, n.º 7, p. 67-82, out. 1995.
- REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1990. V. 1.
- RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANGENIS, Luiz Fernando C. “500 anos de presença franciscana na educação”. **Trabalho apresentado no V Seminário de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Disponível em <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/CMS/ccms02.htm#04>>.
- SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. “Corpo e História”. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, PUC-SP, p. 243-66, 1996.
- SANTO AGOSTINHO. “Livro XI: O homem e o tempo”. In: _____. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 309-40. (Os pensadores).
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

- _____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** 5.ed. Porto: Afrontamento, 1991.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 7. ed. Cortez/Autores Associados: São Paulo, 1985.
- SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira.** 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- TANURI, Leonor Maria. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), São Paulo, n.º 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.
- THOMPSON. E. P. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 44-93.
- VARELA, Julia. “O estatuto do saber pedagógico”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.
- VIDA e obra. In: **Platão.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 05-26. (Os pensadores).
- VIGARELLO, Georges. “Panóplias corretoras”. In: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 21-38.
- _____. **O limpo e o sujo: uma história de higiene corporal.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VILLELA, Heloisa. “A primeira escola normal do Brasil”. In: NUNES, Clarice. O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42. (Questões da nossa época, 4).
- VINCENT, Gerard. “Segredos da história e história do segredo”. In: ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges. **História da via privada.** 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. V. 5: Da primeira guerra a nossos dias. p. 157-199.

Fontes das imagens⁸⁶

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE / INSTITUTO NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS. **Museu Nacional de Belas Artes**. Rio de Janeiro, 1979. (Museus Brasileiros, 1).

MUSEU Nacional de Belas Artes, O (Brasil). São Paulo: Banco Safra, 1985.

⁸⁶ As imagens cujos créditos não se encontram no corpo do trabalho podem ser encontradas nas obras aqui referenciadas.
