

Educação Comunicação Anarquia

Procedências da sociedade
de controle no Brasil





Guilherme Carlos Corrêa

Educação Comunicação Anarquia

Procedências da sociedade
de controle no Brasil

 **CORTEZ**
EDITORA

EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO ANARQUIA: procedências da sociedade de controle no Brasil
Guilherme Carlos Corrêa

Capa: DAC

Preparação de originais: Jaci Dantas

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2006 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 — Perdizes

05009-000 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

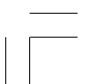
e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — abril de 2006

Sumário

Liberdade para se educar <i>Edson Passetti</i>	7
Introdução	13
TUDO E TODOS EM CÍRCULOS CADA VEZ MENORES	21
Proveniências	22
Passagens	30
O INEVITÁVEL ESTADO	53
O UNIVERSAL, O UNIFORME, O INDIVIDUAL	69
O olho do homem	78
Transformar a todos e a cada um	89
Pinos quadrados para encaixar em buracos redondos	99
Little boy	106
Ensinar é produzir mudança	113
A fina poeira do governo	125
Comunicação dominada	144
Uma educação para o que der e vier	150
DO LIVRO DE RECEITAS: COMO PRODUZIR UM HOMEM	159
ANARQUIA	173
Referências bibliográficas	191



Liberdade para se educar

*Edson Passetti**

Guilherme Corrêa é um jovem professor universitário com experiências libertárias intensas em educação, dentro e fora da escola. Ele faz de sua existência um combate incessante a hierarquias, autoridades centralizadas e uniformidade. É um homem que problematiza corajosamente a vida, o conhecimento e provoca acontecimentos. Este livro é uma de suas preciosidades.

Estudante catarinense vindo de Urubici, onde frequentou uma rígida escola de freiras, trabalhou em construções, ingressou na universidade, tornou-se químico, fundiu vontades de querer e saber num pesquisador e professor libertário, lecionando em escolas de periferias e revirando a passividade exigida ao aluno. Guilherme Corrêa inventa percursos e provoca em seus parceiros de viagens desassossegos, surpresas e clarezas quando algo parece estar turvo, ou está mesmo obscuro.

Um químico não se faz apenas por um efeito de vestibular ou exigência de trabalho numa sociedade escolarizadora, que requer de cada um o melhor de si para que ela se imagine aperfeiçoada, organizada e ordenada. A vontade livre e problematizadora desestabiliza: provoca misturas,

* Professor no Departamento de Política e Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais e coordenador do Nu-Sol, Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC-SP.

lida com estranhamentos, compõe e decompõe com rigor, e debilita consensos; quer transformação. Um químico libertário é um educador que dissolve autoridades, hierarquias, ordens, castigos e mandos. Seus ensinamentos de aprendiz insatisfeito favorecem o jovem a se ver como estudante e jamais como aluno — pessoa sem luz que depende do conhecimento do professor para se tornar um ser racional obediente, útil e dócil. A química com Guilherme Corrêa não se restringe a uma disciplina do conhecimento, mas firma-se como maneira de pelejar, saber, inventar liberações e libertações, provocando incessantes insurreições.

Leitor atento de Michel Foucault, envereda por uma genealogia que analisa forças políticas em luta, em seus instantes de desarranjos e tragédias, levando a si e o leitor a um diagnóstico do presente, de onde não emergem recomendações, programa justo e adequado, a definitiva reforma, o elogio à utopia, mas análises instigantes e interessadas, propiciando parcerias, sacudindo poeiras e retirando o mofo. Foucault não se torna recorrência explicativa, muito menos palavra de autoridade de conhecimento a ser reiterada, mas é o parceiro cujas propostas são levadas adiante, descrevendo as positivities do poder, ampliando diagnósticos do presente e provocando desdobramentos.

A educação anarquista não reaparece, então, como a *boa origem perdida*, restauração do sonho ou mera melancolia, mas como práticas de liberdade e referência à crítica atual. No Brasil, a relação entre o Estado e a educação nacional, antes mesmo de se institucionalizar, já era problematizada e ultrapassada pelas experimentações de trabalhadores anarquistas nas primeiras décadas do século XX. Quando o ministro Francisco Campos, durante a ditadura do Estado Novo, em 1940, propõe *uma educação para o que der e vier*, defendendo a implantação da escola como programa de Estado, vivíamos não só os efeitos de costumes autoritários que cada vez mais propagaram a crença na autoridade superior na casa, no tribunal, na escola e no Estado, com base no princípio do comportamento esperado pelo método da recompensa e punição. Anunciava-se uma nova forma do controle, o que mais tarde a ditadura militar de 1964 levou adiante, criando um sistema nacional de escolas com as respectivas burocracias, pondo em funcionamento programas atuando em fluxos educacionais *transversais* de comunicação.

A análise genealógica e libertária se debruça sobre a podre biblioteca criada por organismos internacionais, nesta época, para melhor orientar professores no campo da comunicação rápida e eficiente, capaz de imobilizar os corpos de crianças e jovens nas escolas, fazendo de cada um o mesmo serviçal da Razão, o obediente discípulo sonhando um dia vir a ser o mestre capaz de subordinar os demais, restaurando e ampliando a prática pastoral. A educação para controlar e ser controlado difunde o desejo de abdicar de si, habitando fluxos que provocam aprisionamentos e programações, muitas vezes em nome da razão, da liberdade e da autonomia: *uma educação para o que der e vier*.

Não surpreende mais escutar, por dentro ou por fora de um recinto educacional, que a universalização da escola trouxe liberdade para crianças que viviam aprisionadas em famílias tradicionais e que ao mesmo tempo propiciou ao aluno revoltas contra a ordem do lar. O papel primordial da educação nacional foi o de modernizar costumes, disseminar a adesão à formação racional e burocrática modernas do Estado e das empresas, escolarizando, hoje, crianças e filhos, para que, no futuro, sejam responsáveis adultos e pais. Na atualidade, a escolarização nacional já se encontra *naturalizada* como um bem e um direito, e se volta para a disseminação contínua de programas educativos. A revolta que no passado era incentivada, restrita e tolerada por agenciar reformas, atualizar a família, a vila, o bairro, o campo e a cidade, criando idealizações, horizontes inatingíveis e fomentando utopias consoladoras, hoje não é mais. A função da escola, agora, é a de adaptar para a participação consensual em programas. Entretanto, no passado ou no presente, esta educação permanece ocupando o sensível de cada criança, de cada jovem subordinado à escrita em nome da alfabetização obediente, do trabalho futuro, da sociedade estável. Se no passado a escola provocava controladas revoltas, no presente convoca à ativa participação, fazendo aparecer mais uma maneira de perpetuar a conservação. A escola e a educação nacional, enfim, querem obediência, tolerância e participação controlada e não suportam a insurreição do estudante contra elas.

Para que apareçam estudantes, parceiros e inventores de percursos libertários é preciso querer liberdade sem superiores, atuar sem prescin-

dir dos sentidos, abolir castigos e recompensas, problematizar a atualidade. É o momento propício para se experimentar a *oficina*, as conversações, as dúvidas e os transtornos, intempestividades, coisas ágeis, corriqueiras e contundentes com uma criança ou jovem; avançar sobre o que ficou obstruído pela educação centralizadora que vai do Estado às professorinhas, aos agentes comunitários, “ongueiros” e educadores *nacionais* de cima para baixo e de baixo para cima, incluindo os professores e universitários, da graduação a pós-doc.

Recoloca-se a emergência em dissolver a crença no ensino gratuito e nacional, explicitando não haver gratuidade na educação que permanece monopólio do Estado pelo fato de ela ser financiada por meio da cobrança de impostos, e que estes, na sociedade capitalista, são proporcionalmente maiores aos trabalhadores que aos empresários. Diante desta situação o debate convulsiona o campo passivo da espera pela *boa* educação futura, a consoladora utopia; abala a argumentação fundada na atuação dos *verdadeiros* atores políticos dotados de uma consciência científica comprometida com o povo, a justiça e o fim das desigualdades sociais, que ao chegarem ao governo *tudo* modificarão; desestabiliza a convicção na reforma do monopólio e do governo; incomoda os intelectuais-*profetas*.

No passado se contestou o monopólio religioso da educação por meio de sua substituição pelo monopólio racional e laico, via Estado moderno, que levou tanto a uma interminável burocracia *liberal* e conservadora quanto a uma outra burocracia que se viu progressista e *revolucionária*. Estamos num outro momento, uma circunstância para quem aprecia incômodos e resiste, em que pesquisadores e estudiosos de experimentações de liberdades, como Guilherme Corrêa, questionam a continuidade do monopólio, das burocracias, dos controles e da supressão dos sentidos na educação de crianças e jovens.

A sociedade de controle se consolida convivendo e superando a sociedade disciplinar dos confinamentos e posicionamentos. Ela é transnacional, inacabada, funciona por fluxos e exige participação como maneira de suprimir resistências. Faz da democracia participativa seu meio e fim. Quer fazer crer que o destino é a globalização capitalista e democrática, e que gradativamente dissolverá a massa uniforme, abúlica e covarde em

multidão composta pela diversidade de grupos capaz de propor uma alternativa à globalização. Em todo caso ainda estamos diante da continuidade na crença em *melhorar* a sociedade, vestígio derradeiro da educação iluminista. Mas nesta mesma sociedade de controle tendem a aparecer experimentações de liberdade, uma educação para deixar *morrer* esta sociedade e fazer viver associações de únicos, como sinalizou Max Stirner no século XIX, e como acontece no presente, não só seguindo Hakim Bey, mas também as experimentações de Guilherme Corrêa, às vezes ao nosso lado, no Nu-Sol (Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC-SP).

Os anarquistas do passado permanecem atuais, problematizando a escola, a instrução e a educação, e assim continuarão se não perderem sua força na análise do presente inventando *outros* percursos. É neste contra-fluxo que o livro de Guilherme Corrêa inova, atualiza, mobiliza, transtorna.

“O Almirante chamou os dois comandantes e demais acompanhantes, e Rodrigo de Escovedo, escrivão de toda a armada, e Rodrigo Sánchez de Segovia, e pediu que lhe dessem por fé e testemunho como ele, diante de todos, tomava, como de fato tomou, posse da dita ilha em nome de El-Rei e da Rainha, seus soberanos...”¹ Estas palavras de Cristóvão Colombo referem-se a um dos acontecimentos que se sucederam na quinta feira do dia 11 de outubro de 1492, quando desembarcaram “nas Índias” os tripulantes da expedição vinda da Espanha: a tomada de posse das terras recém-descobertas.

O ato de tomar posse era um ritual em que solenemente, sob a bandeira real, o Almirante anunciava, junto a testemunhas, o pertencimento daquelas terras, e de tudo que contivessem, à Coroa Espanhola. Pronunciadas por quem de direito, as palavras como que recobrem os territórios e, a partir de então, sem que nada haja se alterado, nem a direção da mais leve brisa, tudo adquire uma outra vida. Tudo muda violentamente.

Até hoje insistimos que aquelas terras pertenceram à Coroa. Escrevemos com surpreendente naturalidade a história dessas conquistas inauguradas pelo simples ato de falar, seguido do registro escrito: o documento cabal da posse. “Para impedir o tráfico de índios, a rainha Isabel termina, em 1503, permitindo a sua utilização no trabalho forçado nas colônias.”² De seu trono, atrás do “mar Oceano”, a Rainha ajuda o Rei a orquestrar com seus ditos o fluxo das apropriações. Terras, índios, madeira, gemas, ouro...

As terras, as gentes e as outras coisas existentes no Novo Mundo não pertencem mais às Coroas da Europa. Livres, pode-se dizer, dos tiranos, estas paragens são agora distribuídas em Estados. Palavras como México, Brasil, Chile etc. dão nome a essas divisões, a essas extensões e seus limites. Dentro dos Estados, e entre eles, o regime de governo, as leis: as palavras com as quais insistimos em dar consistência ao nosso pertencimento, à nossa participação no fenômeno do governo.

As palavras, essas redes imateriais que capturam e arrastam vidas, nos permitem, facilmente, ir longe demais.

1. COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Trad. de Milton Person. Porto Alegre: L&PM, 1991, pp. 52 e 53.

2. *Idem*, p. 25.

Introdução

Aproximar educação e comunicação. Mostrar como, no período muito recente dos últimos quarenta anos no Brasil, elas se aproximam, se combinam e formam um conjunto coerente de saber e de estratégias de poder para a produção das subjetividades apropriadas ao controle. Este seria um modo bastante resumido e também formal e codificado de dizer o que é este trabalho.

Seguir algumas linhas que nos permitam pensar nossa época, aquilo em que ela nos quer transformar, aquilo em que acabamos por nos transformar. Seria outro modo de se aproximar do problema.

O que se faz quando se encaminha uma criança para a escola? A resposta pode vir célere: “Ué! Estamos dando a ela condições para participar da sociedade.” Bonito. E daí? Isso é bom ou ruim?

As respostas a esta última pergunta renderiam variados *sins* e *nãos* e uma infinidade de ponderações pessoais e de explicações gerais de pouco interesse. Não se trata de *responder*, esse procedimento tão corriqueiro nas salas de aula e nos programas de televisão, esse modo tão fácil de pacificar, de acomodar os problemas: a uma interrogação qualquer, por grave, pungente ou desinteressante que seja, segue-se a resposta de um especialista ou a opinião de pessoas do povo. E deu.

Indo direto ao assunto, pode-se dizer que quando oferecemos uma criança à escolarização, estamos submetendo-a a uma exigência do nosso tempo. E damos com isso uma medida do quanto estamos a ele submeti-

dos. Que esforços foram necessários empreender, que saberes foram promovidos, que outros foram submetidos, que jogos foram inventados para fazer da *educação para todos* esse bondoso e festivo direito que é, ao mesmo tempo, dura e incriminadora obrigatoriedade legal? E ainda, com que finalidade, que efeitos se quis produzir? Eis outro modo de falar deste trabalho.

Estas questões indicam um *como* da pesquisa. Remetem ao problema de um método. Trata-se de uma *genealogia*, segundo Michel Foucault, da relação entre escolarização e comunicação. Para tanto busco a *zona cinza*, não as origens; ali onde nada está claro, onde ainda há surpresa, dúvidas, irrupção de conhecimentos novos e potentes, garantes de grandes transformações.

Não se encontrará aqui uma discussão teórica do método genealógico nem dos conceitos e noções tomados de autores como Deleuze e Foucault. Utilizo-os como ferramentas a partir da sugestão reiterada pelo próprio Foucault em várias ocasiões, dentre elas, em sua primeira aula do curso de 1976 no Collège de France e em uma entrevista com estudantes de Los Angeles no ano anterior.

Proponho aqui fazer operar o conceito de genealogia. Fazer aparecer uma história das invenções que se juntaram para formar a verdade de uma escola nacional ligada às tecnologias de comunicação de massa. União que ocorreu de forma inédita, estrepitosa e recebida de forma alvissareira pelos que queriam o consolo de uma educabilidade instantânea. Essa ligação está hoje plenamente estabelecida, não sendo objeto de questionamento. Se comunicação e educação estão hoje harmonizadas, o mesmo não se pode dizer dos métodos que assentaram no campo da educação a comunicação. Os *discursos* das pedagogias behavioristas e sistêmicas encontram-se hoje descartados das práticas pedagógicas. Utilizá-los é sinal de uma postura atrasada, conservadora e reacionária. No entanto, sistemismo e behaviorismo operam, atualmente, com muito mais intensidade e extensão no cotidiano tanto das escolas quanto das empresas e no uso dos meios de comunicação.

Nas escolas acontece o mais extenso exercício compulsório de imobilização do corpo em *situações de comunicação*. Nestas situações ocorre o

primado da informação. Se a informação transita, o mesmo não se pode dizer dos que estão se comunicando. É aí que se pode perceber que o exercício da aprendizagem em situações de comunicação implica exercício de imobilização. Uma espécie de atletismo, de preparação cuidadosa, para fazer parar o corpo e o pensamento.

Ivan Illich mostra em seu texto *Na Ilha do Alfabeto* a passagem de uma *sociedade oral* para uma *sociedade alfabetizada* da qual começa a surgir a *sociedade cibernética*. Numa sociedade cibernética, submetidos a uma dieta pesada composta por informações de todo tipo, somos educados a encarnarmos-nos como metáforas de computadores. Como sujeitos de comunicação somos sensibilizados pela avaliação, por provas de conhecimento e notas, pelo arquivamento de nossas evoluções e passagens no interior das instituições geridas pelo Estado, pela constante sensação de falta em que a formação escolar nos mantém. Como sujeitos de comunicação nos aprontamos para sermos controlados e também para controlar. O controle policialesco como motor das relações em uma sociedade que nos quer sempre, em qualquer situação, produtivos. Daí a especial atenção aos que potencial ou efetivamente fogem das instituições oficiais disciplinadoras, produtoras de corpos receptivos e dóceis e, portanto, produtivos no interior da ordem capitalista atual. As ONGs cumprem este papel pedagógico de controle dirigido aos que não foram *reduzidos* pela educação familiar e que não vêem o trabalho assalariado como virtude.

Illich sugere que a escola, este produto da sociedade alfabetizada, é a agência que, servindo aos valores da alfabetização, introduz à mente cibernética que arquiva, repassa e produz informações. Daí procede uma genealogia do aparecimento da escola nacional no Brasil e sua ênfase nas estratégias comunicacionais. Estas são baseadas nos avanços tecnológicos no campo da informação, nas novas técnicas pedagógicas assentadas sobre a noção de modificabilidade do comportamento e na centralidade do Estado no estabelecimento das diretrizes a que estão submetidas todas as instituições de ensino do país. Sem escolarização não teríamos sequer um corpo que suportasse as exigências físicas e sensíveis das situações de comunicação. Juntamente com esta centralização progressiva do Estado, vai surgindo uma demanda popular por escolas públicas. Estas

demandas compõem, com as forças políticas que concorrem na implantação do Estado, a imagem de sua inevitabilidade.

Uma vez assentada a função provedora e reguladora do Estado no processo educacional, o passo seguinte é trabalhar sobre os agentes desse processo. Um grande plano de conquista do mundo, segundo as forças envolvidas na guerra fria, faz, da tentativa de lotear os diversos países — por parte das grandes potências mundiais — uma grande revolução na educação. Educar passa a ser o meio mais conveniente de modificar os comportamentos no sentido da produção de indivíduos apropriados ao Estado. Com esta percepção, forma-se toda uma rede envolvendo técnicas pedagógicas, propaganda, dispositivos legais, avanços da tecnociência resultante da guerra, exercícios escolares e identidades dóceis à dominação.

As novas técnicas pedagógicas surgidas das estratégias de guerra vão investir na produção de tipos humanos úteis. Para tanto era necessário domesticar as forças e controlar as potências. Obter por meio da educação escolar, combinada com as tecnologias de comunicação, o máximo possível de uniformidade e com isso fortalecer o governo. Os universais do bem comum, da paz mundial, da obediência às leis conectam-se à individualidade de cada agente do processo educacional através das práticas educativas. Estas práticas individualizam ao conferir notas, ao propor ritmos de aprendizagem diferenciados segundo as capacidades etc. Estas mesmas práticas universalizam ao submeter todos a um mesmo programa.

A penetração do governo, e neste caso de um governo estatal, se dá pela ação desses agentes organizacionais que são os professores e pedagogos. As tarefas, os afazeres comuns das escolas, fazem parte de uma arte de governar. Um governo que se exerce sobre uma população mas se produz no detalhe íntimo das relações mais privadas e no ínfimo detalhe da relação de cada um consigo mesmo. A governamentalização do Estado, segundo Foucault, permite definir o público e o privado, o que é e o que não é estatal.

Uma analítica dessa complementaridade entre universal, uniforme e individual é feita através de um conjunto de livros que foram fundamentais para assentar, firme e fortemente, a verdade hoje reconhecida da relação entre educação e comunicação.

Esses livros que portaram o saber da transformação da educação tradicional, no Brasil, em *educação do futuro*, estão atualmente superados. Deles não se faz mais uso nas salas de aula e nos cursos de formação de professores. É nesses livros, em seus discursos velhos, suas verdades superadas, suas certezas derrubadas que vou buscar elementos para apresentar um fluxo das práticas, ao mesmo tempo, universais e individuais da escola.

Cada um desses livros é encarado como uma arquitetura. Algo que pode ser visitado e depois relatado, descrito em um diário de viagem. Chamo-os de *livros-blocos*, pois se assemelham às arquiteturas de bases militares de guerra. Como essas construções, os livros-blocos são pontos em que o poder se instalou e logo abandonou.

É de se notar o volume desproporcional, em relação aos outros, do capítulo em que *percorro* os livros-blocos. Relacionar temas como satélites, estratégias militares, políticas de desenvolvimento, exercícios em sala de aula, formação de professores não poderia dar noutra coisa. Não há equilíbrio possível, não há leveza. É toda essa matéria reunida que dá a força inercial que mantém em movimento as campanhas de universalização da educação escolar.

Ao itinerário da implantação do *humano* no corpo animal de um macaco, a partir do texto *Um relatório a uma academia*, de Franz Kafka, combino um texto-síntese das estratégias contemporâneas de educação no Brasil: como produzir um homem.

Na última parte, apresento o anarquismo brasileiro do início do século XX e também a contribuição de Max Stirner (1806-1856). Repleto de anarquismos, o anarquismo cria uma educação problematizadora do mando, das hierarquias e do medo. Anarquizar as práticas educacionais não é uma oposição, uma reação à verdade das ciências e dos procedimentos da escolarização. É, antes, a invenção de um *outro* da educação. A afirmação de um *conhecer com vontade*.

Para finalizar, gosto de textos com figuras. Uma reminiscência do prazer que dava demorar-me nos desenhos das histórias infantis, por certo. Na impossibilidade de tê-las aqui neste trabalho, compus uma série de textos-figuras cuidadosamente plantados em lugares onde algo mais tem que ser dito. Algo que os dados históricos, conceitos e referências biblio-

gráficas utilizados, e mesmo as ferramentas analíticas empregadas, muitas vezes sugerem e que se encontra tão claramente expresso em pequenos acontecimentos, distintos do tema da tese, colhidos por aí: uma coleção de plantinhas venenosas. Essas variedades estranhas, nos lugares em que as fiz brotar, ressoam o que está acontecendo no texto mas querem mais do que isso. Mostram a relação de campos mínimos da vida cotidiana, aparentemente particulares e privados, com as técnicas de governo empregadas na constituição do que chamamos de sociedade brasileira.

As figuras aqui não são funcionais como ilustração. São, antes, passagens. Não passagens para outros lugares, mas para outras intensidades possíveis. É só pensar no perfil de um minarete, na peliça sobre os ombros de uma jovem de cabelos muito negros e olhos puxados ou numa embarcação sobre o mar revolto sendo vistos por uma criança de uma cidade brasileira do interior. Não se vai a lugar nenhum com isso, há uma espécie de descoberta intensiva, de passagem de nível. Há estranhamento.

O material do estranhamento nos textos-figuras que proponho não é, como nas histórias de que falo, o exótico, o desconhecido. Pelo contrário, busco a estranheza quase insuportável do efeito das palavras, das figuras que compomos para viver o dia-a-dia, de alguns momentos em sala de aula, de um tomate.

* * *

Resta agradecer aos amigos de quem este trabalho é profundamente devedor: Edson Passetti, presença intempestiva, cuidado intenso e liberador; a Maria Oly Pey, encontro-abertura para novos modos de pensar; aos que ofereceram horas de suas madrugadas: Margaret Chillemi, Salete Oliveira, Thiago Parafuso, Ana Maria Preve, Ricardo Imaeda, Andrea y Natalia Montebello, Ana Bacca e Márcio Huber; a Dorothea Voegeli Passetti e Silvana Tótora, professoras-acontecimento; às presenças alegres de Alexandre Henz, Érika Inforsato, Bebeto, Francisco E. Freitas e Rogério H. Z. Nascimento; aos amigos do Nu-Sol; a Viviane Barazzutti e Robson Flores. A Fábio, auxílio luxuoso.

Agradeço também aos professores do PEPG/PUC-SP e ao programa PICDT/CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Na tela do pequeno televisor ligado ao videogame, aparece uma pista asfaltada que se move trazendo carros de corrida vindo em sentido contrário ao que estou dirigindo. A situação diz claramente o que devo fazer: desviar dos carros que surgem como se viessem de trás da elevação permanente da pista à minha frente — não os vejo vindo de longe, de uma curva distante, apenas aparecem já a pouca distância. Enquanto tento fazer o que imediatamente vou percebendo que deve ser feito, tentando mover o joystick para a direita e para a esquerda de modo a desviar-me daqueles aparecimentos súbitos de carros, vou levando trombadas e mais trombadas. Meus pontos vão diminuindo rapidamente. Adquiro uma certa habilidade e consigo desviar-me, confusamente, de uns quatro ou cinco veículos e, assim como começou, o jogo termina. Os pontos obtidos são os mais baixos que meu sobrinho já tivera oportunidade de ver em sua recente mas bem sucedida carreira de jogador — ele diz que o jogo estava em sua velocidade mais baixa. Jogamos mais algumas vezes e começo a entediá-lo com a seqüência de trombadas que não fazem deter meu carro. Por frontais e violentas que sejam, só o fim do jogo o faz parar, ou melhor, faz parar tudo.

Convencido, por fim, de ser o pior jogador de todos os tempos, relaxo e, guiando meu carro de corrida, começo a olhar para fora da estrada em que, sem outras conseqüências que a rápida diminuição dos meus pontos, vou levando trombadas. Dos dois lados da pista estende-se um gramado perfeitamente verde e plano que termina em uma seqüência de uniformes e igualmente verdes montanhas, lá no horizonte. Digo ao expert petiz ao meu lado que estou cansado e que vou passear, de carro de corrida, por aquele gramado, até o sopé das montanhas. Movo o joystick para a direita e, para minha surpresa, assim que o meu impávido veículo de passeio atinge a faixa lateral, perfeitamente branca e contínua, vejo surgir, do nada, uma cerca de proteção contra a qual trombo violentamente fazendo aparecer, na região da tela em que o carro se atrita com a cerca, uma nuvem de fumaça e faíscas acompanhadas do mesmo som das batidas nos carros dos meus companheiros de estrada.

Tento ainda de várias maneiras abandonar o asfalto: mantenho o carro em linha reta quando surge uma curva, entro na contramão para tentar sair pelo lado esquerdo, faço cavalinho de pau e sempre que atinjo a linha branca limite, surge instantaneamente a cerca fantasmática e intransponível. Não pode sair da pista, diz meu sobrinho. Por quê? pergunto. E ele reticente: Ah... é o jogo.

Havia uma terceira pessoa naquele jogo. Alguém que havia decidido as regras. Ao jogarmos, assumíamos as suas regras inalteráveis. O programador, fosse por limitações técnicas, ou por sua vontade, ou por limitação sua para conceber outro tipo possível de jogo, ditava nosso horizonte de possibilidades ao nos fazer desenvolver a habilidade de operar com destreza o joystick para desviar dos outros veículos. Não estávamos a sós naquele jogo. Havia mais alguém. Alguém que havia decidido de antemão que deveríamos apenas competir para sermos mais rápidos.

No final dessa mesma tarde, esse menino e mais outros três primos começam a brincar de pega-pega: elege-se quem vai pegar primeiro. O maior deles é escolhido. Rapidamente, sem nem precisar correr, toca o menor deles: o meu adversário no jogo de videogame. Sob seus protestos, os outros se espalham. Fica paralisado por alguns instantes até que, reunindo suas forças, solta um urro alto, ensaia uns passos pesados de dinossauro e, com os dedos crispados quase em frente ao rosto retorcido na mais terrível careta, dentes à mostra, olhos esbugalhados, corre atrás dos outros que já se encontram nos cantos do pátio gritando e agitando-se galhofeiramente para atrair sobre si a atenção do monstro. Demora muito até que consiga pegar um deles. Assim que consegue, faz parar a brincadeira e sugere uma mudança nas regras: aquele que estiver pegando tem que pegar dois; só o segundo vira quem pega. Discutem até que decidem fazer assim. Sob as novas regras, ele mantinha-se perto de quem iria pegar, oferecendo-se. Era pego e, enquanto o outro saía para pegar o próximo, ele afastava-se o quanto podia de todos. Conseguiu assim aumentar sua vida sem precisar correr atrás dos outros. Após algumas rodadas, o maior percebeu seu jogo de afastar-se e retirar-se conforme lhe convinha e começou a não aceitar seu oferecimento para ser pego, deixando-o como segundo. A estratégia do pequeno acabou por voltar-se contra ele mesmo. Após duas vezes seguidas como pegador, o que lhe rendeu um grande cansaço, tenta fazer valer a regra antiga, mas não logra sucesso. Contrariado, retira-se. Termina o jogo.

Tudo e todos em círculos cada vez menores

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio

A. Antunes / C. Brown

Inicialmente são apresentadas algumas proveniências que levaram a tomar a escolarização como importante processo na adaptação às condições exigidas pelas *situações de comunicação*. Cada vez mais estamos envolvidos nelas, na medida em que proliferam, em nosso cotidiano, os equipamentos tecnológicos informacionais. Trato de abordar algumas condições em que surgiu a pergunta *O que é a escola?*, que constituiu o problema de pesquisa de meu trabalho de mestrado, mas que ainda ressoa, incomodativa, neste atual percurso.

Em seguida sigo o itinerário de Ivan Illich em seu texto *Na Ilha do Alfabeto*. Ao apontar as transformações drásticas no modo de percepção de si que se processam nas passagens de uma *sociedade oral* para uma *sociedade alfabetizada*, e desta para a *sociedade cibernética*, Illich destaca o papel da universalização da capacidade de ler e escrever. As escolas seriam os operadores da transformação de um homem que se vê como livro, para um homem que se vê como computador. Ajusto o foco nas situações de

comunicação promovidas pela escola para, em seguida, mostrar a extensa pedagogização que torna possível uma sociedade cibernética, ou de comunicação, ou de controle.

Proveniências

Neste tempo em que vivemos, quando uma vida inaugura a capacidade de fazer perguntas, já é impossível não saber o que é escola. A prática escolar já nos é familiar nos primeiros anos de nossas vidas — seja pelo incentivo familiar seja pela frequência ao maternal, à creche ou à escolinha — o que faz com que a pergunta “o que é escola?” não tenha mais sentido; já se sabe o que é a escola de um modo muito claro, pois já temos no corpo a compreensão de tudo que implica esta palavra: os horários, a disciplina, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, um futuro. A qualquer um de nós, em alguma fase rebelde da vida infantil, certamente já ocorreu a pergunta “Para que ir à escola?”. Lembra-se da resposta? Sempre a promessa de um futuro, condicionado pela frequência às intermináveis promoções diárias da escola. A presença efetiva da escola em nossas vidas, desde os mais esquecidos anos, torna-a natural. Sua naturalidade não a faz, todavia, enunciável como um conceito, ou como uma definição, mesmo quando adultos não sabemos dizer o que é a escola. A experiência escolar, do modo que a vivemos — considerando-se que é boa parte do que se vive — antes de ser uma realidade consciente, transformável em palavras, é uma realidade do corpo. Assim, a pergunta “o que é escola?” é, para as crianças e os adultos de hoje, uma quase total impossibilidade. Uma pergunta que não tem sentido, ou melhor, que não ocorre. Os efeitos dessa profunda intimidade que cada um de nós tem com a escola são muitos, mas quero aqui pôr em relevo apenas um: a escola nunca está em questão.

Fala-se muito em escola, pesquisa-se muito. As ciências da educação estudam e desenvolvem soluções para suas constantes crises — porque a escola está sempre em crise, crise de penetração na sociedade, de conteúdos, de métodos, de políticas, crises de paradigmas, de objetivos, de obsolescências, enfim, intermináveis crises que dão muito o que fazer a professores, pedagogos, planejadores, legisladores, pesquisadores, críticos...

A pesquisa educacional, em seu largo espectro de ação, tem feito muito e tem muito ainda que fazer. Um trabalho inesgotável, infindável, uma preocupação constante com a eleição de conteúdos adequados, com reformas educacionais, com o desenvolvimento de técnicas pedagógicas, com a atualização da educação frente às novas tecnologias, com a universalização da escola, com a extensão da escolaridade a todos, com a política educacional, com a LDB, com a História da Educação, com formas e estratégias de avaliação nos mais diversos níveis, com a crítica ao modelo atual etc.

Limitadas por nossa interação com o mundo, as questões de pesquisa em educação — dado o modo como somos envolvidos pelas práticas educacionais de cunho escolar — são, em sua quase totalidade, referidas à escola, ou, mais precisamente, às práticas de educação escolarizadas, buscando reformar, revolucionar, mudar, repensar e transformar no sentido de se ter uma escola melhor e mais eficiente. Os problemas da escola — e isso é mais crítico no meio acadêmico por ser o mais profundamente escolarizado — apresentam como solução a própria escola. O remédio que se oferece para as suas constantes crises é sempre o mesmo, nas mais diversas embalagens: escola pública ou privada, escola nova, dialógica, livre, técnica, cidadã, religiosa, alternativa, laica, crítica, patriótica, nacional, democrática...

Embora haja muitos tipos de escola, e com as mais variadas e até antagônicas finalidades, há, entre todas elas, um laço muito forte e que as faz atuantes em um processo que chamo de escolarização. A obediência a uma lei de alcance nacional regula desde a frequência de todos os jovens futuros cidadãos à escola, passando pela seleção dos conteúdos adequados, até a formação do verdadeiro exército docente responsável pela manutenção das características do ensino que interessam ao programa de governo do Estado — o laço fundamental do processo de escolarização. Lendo a obra de Ivan Illich, chamo *escolarização* ao conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado.

Atualmente, no Brasil, a escolarização engloba a totalidade das instituições de ensino em todos os níveis, do pré-escolar ao universitário, ao

mesmo tempo em que reduz a educação a termos tais como: política educacional, instituições de ensino, professor, aluno e conhecimento.

A pergunta apresentada inicialmente põe em evidência um problema: quais são as condições para que alguém possa formular — numa sociedade como a brasileira, cujas práticas educacionais confundem-se com a escolarização e em que a escolarização confunde-se com boa parte da vida de cada um — a pergunta “O que é a escola?”. A simplicidade dessa pergunta é apenas aparente; é o que eu chamo de uma questão simples. Poderia mesmo dizer que, entre as questões desenvolvidas pelas disciplinas científicas da Educação, é uma questão *menor*.

Menor, aqui, ressoa o sentido atribuído por Deleuze e Guattari a esta palavra ao proporem-se a pergunta “*O que é uma literatura menor?*”. Dão como exemplo a literatura dos judeus tchecos em Praga, *a interdição de escrever em tcheco e a obrigatoriedade de escrever em alemão*. Desterritorialização: “*impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira*”. Nas literaturas menores, tudo é político: “*o caso individual (...) imediatamente ligado à política, (...) o triângulo familiar se conecta com outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos (...)*; tudo adquire um valor coletivo: “*Josefina, a ratazana, renuncia ao exercício individual de seu canto, para se fundir na enunciação coletiva da ‘inumerável multidão dos heróis de (seu) povo.*”¹

As três características da literatura menor são de desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação. Vale dizer que “menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida). Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura, deve escrever em sua língua, como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um usbeque escreve em russo. *Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto.*²

1. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, pp. 25-42.

2. Idem, pp. 28-29.

Permito-me aqui jogar — trata-se de jogo, não de aporte — com a palavra *menor* a partir do que sugerem os autores ao trazê-la para qualificar uma literatura com características muito particulares: *a que uma minoria faz em uma língua maior*.³

Tomo uma pergunta menor como uma espécie de *brevíssima* literatura menor, uma literatura em escala molecular. Como uma literatura menor, a pergunta menor nasce de uma desterritorialização em meio a perguntas maiores: o que fazer para melhorar a escola; quais as estratégias pedagógicas mais apropriadas para a alfabetização de crianças de zonas rurais, ou urbanas, ou ainda indígenas; como facilitar o ensino de matemática, de ciências ou português; como reduzir a repetência; como garantir escola de qualidade para todos; fazer história da educação; inventar metodologias segundo teorias para um ensino mais dialético, ou dialógico, ou de qualidade, ou competitivo no mercado, ou mais científico, ou tecnológico, ou ainda para a cidadania. Perguntas maiores em educação têm como particularidade remeterem-se sempre à Pedagogia, ao corpo científico do discurso educacional. Uma pergunta menor, por sua vez, é uma pergunta de estrangeiro ou de criança, de alguém que consegue relacionar-se com velhas palavras, levando-as a um limite em que elas tornam-se confusas ou estranhas e é preciso perguntar sobre as relações que guardam. Uma pergunta menor funciona como um “xis”, uma demarcação do lugar onde se irá cavar *seu buraco, sua toca, seu deserto*.

Quando se tenta entender as condições de possibilidade para o aparecimento da pergunta *menor* “O que é a escola?”, está-se perguntando sobre a própria vida. Sob que condições o que se vive pode fazer surgir como problema o que é tão familiar, tão estreitamente ligado a condições existentes naquela vida desde o seu surgimento. Está-se perguntando por algo *natural*. Perguntar “O que é a escola” é tão estranho como perguntar “O que é o meu braço?”, ou ainda usar palavras para perguntar “O que é falar?”. É estranhar-se. Não há como abordá-la sem arrastar um pouco do viver no qual ela surge. Uma pergunta parte sempre de uma inquietação. Longe, no entanto, de ser um começo, uma pergunta dessas já é resultado de um envolvimento considerável com muitos aspectos do problema que

3. *Ibidem*, p. 25.

se enfrenta. Perguntas, na maioria das vezes, são sínteses, resultado de estudo, de interação com o mundo. E estudo, aqui, não é somente a atividade ligada à aquisição de conhecimento promovida por escolas, universidades ou grupos de pesquisa. O pequeno texto a seguir, mostra por onde passa o que seja estudar.

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. [...]»⁴

Sob o título “O que é a escola?”, teci a última parte do meu trabalho de Mestrado.⁵ Em torno dela desenvolvia-se o primeiro resultado da exploração de um território em educação possível fora da escolarização, levada adiante por um grupo, entre os pesquisadores do NAT.⁶ O referido

4. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp. 56 e 57.

5. CORRÊA, Guilherme C. *Oficina: apontando territórios possíveis em educação*. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação, 110p.

6. Este grupo, chamado Núcleo de Alfabetização Técnica, o NAT, atuou no Centro de Educação da UFSC, desde o final dos anos 1980 até 2000. Reunia, sob a coordenação de Maria Oly Pey, professores universitários e alunos de pós-graduação e de graduação, promovendo pesquisas em educação nos níveis de Mestrado e iniciação científica. No NAT foram publicados livros e realizados encontros e debates acadêmicos; entre eles destacam-se o Encontro de Educação Libertária e o Encontro Internacional de Cultura Libertária, ambos na UFSC, em julho de 1994 e setembro de 2000, respectivamente. Em suas realizações o NAT problematizou estudos em torno da dialogicidade, da autogestão, da não-hierarquização de saberes, de questões contemporâneas da educação e das possibilidades de educação fora do âmbito da escolarização.

trabalho apresenta as passagens criadas pelos componentes desse grupo de pesquisa por entre os desvãos da escolarização ao tentarem, inicialmente, desenvolver uma proposta de educação dialógica⁷ nas disciplinas científicas (Química, Física e Biologia) em escolas públicas de ensino médio em Florianópolis. As tentativas de estabelecer situações de diálogo dentro da sala de aula foram aos poucos revelando a malha cerrada do processo escolarizador. A medida em que se seguia tentando fazer acontecer as etapas indicadas por Paulo Freire para uma educação dialógica, esbarrava-se nas estruturas que a escolarização dispõe para limitar o trabalho em educação ao exercício de *dar* aulas, ao trabalho de locução que cabe ao professor na transmissão dos conhecimentos que desde sua formação profissional sabe que devem ser transmitidos, enquanto aos alunos cabe o papel de receptores dos conteúdos emitidos pelo professor.

Nossos movimentos iam fazendo aparecer, no lugar de uma escola que amplia a liberdade dos alunos pela atuação esclarecida e *consciente* do professor, uma verdadeira *linha de produção do mesmo*, da indiferenciação, da uniformidade, pelo exercício cotidiano da liturgia escolar. Os efeitos desse exercício são mais fortemente evidentes no professor uma vez que vem sendo submetido a ele por muito mais tempo do que os seus alunos. O professor estaria mais próximo de um produto final do processo de escolarização, enquanto o seu aluno está ainda “em formação”.

Frente às estreitas possibilidades oferecidas pela escola, buscamos desenvolver atividades que nos permitissem ocupar o espaço da sala de aula e o tempo da disciplina de modo que o conhecimento científico tivesse alguma relação com o cotidiano dos alunos — nas disciplinas que envolvem ciências naturais ensina-se geralmente conteúdos com utilidade vinculada à resolução de problemas em provas escolares ou nos exames de vestibular. A atenção ao conteúdo com o intuito de aproximá-lo de problemas vividos pelos estudantes nos levou a criar e desenvolver, uma série de oficinas: as *oficinas do NAT*.

Um dos pontos mais importantes da oficina, como estratégia em educação, é a ligação do oficineiro com o tema que escolhe. Uma oficina

7. Educação dialógica é baseada na proposta freiriana de educação. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

corresponde sempre a um interesse doicineiro. Interesse que independe de obrigações que possa ter com o cumprimento de currículos ou por força de sua formação. Não há necessidade de ater-se à sua especialidade ou área de conhecimento. A oficina inicia-se quando se quer conhecer algo. A pesquisa, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros — qualquer um — o resultado do seu estudo.

Quanto mais as oficinas ampliavam a liberdade de aprender dos seus participantes — osicineiros e o conjunto das pessoas interessadas no tema apresentado para estudo — menos elas ficavam possíveis de acontecer na escola.

Chegamos a um ponto em que as oficinas já eram uma produção totalmente imprópria à escola. Sua abertura aos mais diversos temas de estudo, a não limitação de faixa etária aos participantes, seu constante estado de *work in progress*, a não hierarquização dos saberes nem das funções, a impossibilidade de acontecer mantendo a organização de uma sala de aula, os sons que produziam e sua não compulsoriedade eram elementos por demais agressivos à organização escolar. Assim, com o tempo, a decisão de investir nas oficinas tornou-se a decisão de desenvolver um trabalho em educação que não correspondesse às exigências da escolarização. Não havia mais como retroceder. As oficinas, em sua simplicidade, com seu alcance tão limitado e imediato, eram a primeira experiência que tínhamos fora da escolarização e, enquanto aconteciam, quer acontecessem em escolas, universidades ou em outros lugares, levantavam débeis abrigos, nem aqui nem ali, *entre*, pequenas florações de saber: invenções sem efeito escolarizante.

Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido; reduzir o investimento na segurança do *mesmo*, é querer o *outro*; não cultivar esperanças que fazem esperar e que consolam.

A duração de uma oficina depende do interesse dos participantes. Fizemos desde oficinas com duração de um período, até oficinas com encontros regulares por mais de um ano. As andanças com as oficinas por grupos nos quais se reuniam em torno do tema de estudo professores com seus alunos, pais e filhos, alunos do ensino fundamental com estudantes universitários, as merendeiras da escola, presidiários, estrangeiros, integrantes de centros comunitários, foram nos tornando abertos para encontros com pessoas, livros e outras — até então invisíveis — experiências de

educação livre. Tudo isso foi, aos poucos, dando consistência a uma espécie de lugar, um território novo que passou a ser o lugar de onde falávamos. A fala foi se soltando e quanto mais nos distanciávamos de uma produção com o fim de reagir à escolarização, quanto mais nos concentrávamos em estudar o tema escolhido reunindo meios para trocar com quem se interessasse por ele — sem nos preocuparmos com qualquer utilidade curricular —, mais as oficinas tendiam para um afastamento das estratégias da escola. Tudo poderia acontecer.

É exatamente este “tudo pode acontecer” que potencia romper as regras do jogo da produção de conhecimento, ou seja, olhar por onde não se viu, trazer à luz pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos, perguntar aquilo para o qual não se tem resposta nem provisória, especular como as coisas chegam a ser como são e por quê.⁸

A prática das oficinas,⁹ o abandono das intenções de ensinar, de conscientizar, de cumprir programas nacionais de educação, ia fazendo com que qualquer contato com a escola provocasse um certo estranhamento, uma dificuldade crescente de dar aulas, de avaliar por notas, de ficarmos surdos aos temas de interesse dos alunos — temas que não condiziam com os itens de estudo indicados na grade curricular. Foi o incômodo frente às práticas mais naturais e corriqueiras das situações escolares que marcou o surgimento entre nós da pergunta *menor* “O que é a escola?”.

Esta questão põe a escola como problema. Não é uma pergunta a que se possa dar uma resposta definitiva, não se buscava mesmo uma resposta do tipo: “a escola é...”. Tentava-se investigar quais as condições que tornaram possível uma mesma escola espalhada por todo o país, como

8. PEY, Maria Oly (org.). *Pedagogia libertária — experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000, p. 72.

9. Foram ao todo 24 oficinas criadas pelos grupos de Florianópolis (SC) e Santa Maria (RS). Os títulos de algumas delas dão idéia da amplitude de interesses dos oficinairos: “Sexualidade: quem precisa disso?”; “Fotografia: a busca da apreensão das imagens”; “Os saberes do pão”; “Queijo, vinho, pum: loucuras da fermentação”; “Turma do pé sujo: a química ajudando a ver o que não se vê na terra”; “Dor: um ponto de vista químico”. Uma história da experiência das oficinas pode ser encontrada em: CORRÊA, Guilherme. Op. cit., 1998. Ver, também, a este respeito, CORRÊA, Guilherme. *Oficina — novos territórios em educação*. In: PEY. Op. cit., 2000, pp. 77-162.

que as instituições de ensino no Brasil, sejam as ditas públicas ou privadas, laicas ou religiosas, atingiram o ponto de uniformidade de currículos, de métodos de ensino, de formas de avaliação e de gestão que têm hoje.

A pesquisa para o Mestrado levou-me a resumir as *garantias da escolarização*: o complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como instituição regulada e gerida pelo Estado. Uma máquina de produção de cidadãos. Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar.

São estas garantias que compõem o horizonte de possibilidades da escola de caráter nacional. É a naturalidade dessas ações que faz com que qualquer medida de renovação, de reforma, de melhoria da educação, resulte sempre em escolarização, em penetração do poder do Estado nas mais íntimas e corriqueiras relações dos cidadãos.

Se, no trabalho de Mestrado, *o que é a escola?* era um resultado da pesquisa com as oficinas e não uma proposta, um projeto de pesquisa, mas a culminância de um processo que resultou de um deslizamento, de uma derrapagem para fora das estratégias escolarizadoras, no atual trabalho a mesma pergunta impulsiona uma problematização da escolarização a partir dos discursos que esta suscita no período mesmo em que vai sendo operacionalizada como rede escolar nacional. Tomo assim o período demarcado pelas décadas de 1960 e 70 no Brasil como a *zona cinza*, no sentido genealógico foucaultiano, da sociedade de informação em que hoje vivemos.

Passagens

“Estou casada, estou casada”. Dentro do táxi, tendo ao seu lado aquele que há apenas algumas horas é seu marido, Leninha segue em direção à fazenda onde vive a família dele: o lugar onde deve viver o resto de sua vida. *“Casei-me, porque não pensei direito, devia estar louca (...)”*. Silenciosa, encolhe-se contra a porta do carro tentando ficar o mais distante possível

daquele homem. Não diz nada, permanece ao lado daquele com quem vai viver, que vai mandar nela. "O 'sim' saiu num sopro, quase ninguém ouviu, mas o fato consumou-se." Gostaria de sentir ao menos indiferença. "E não há divórcio, aqui não há divórcio, no Brasil não há divórcio." Depois daquele sim, seu destino é pecar.

Nelson Rodrigues nos mostra um universo cheio de gente assim como Leninha. Tem Solange, esposa de Carlinhos, *"ambos de ótima família"*. Solange é linda, amada pelo marido, admirada por todos: *"um amor"*; para os mais entusiastas: *"É um doce-de-coco"*. De um tênue fio de suspeita, Carlinhos descobre o pior: ela o trai... com o Assunção, seu melhor amigo. *"Não adianta negar! Eu sei de tudo!"* Ameaça matar Assunção, e ela *até então passiva (...)* se atraca com o marido. *"Ele não foi o único! Há outros!"* E a revelação segue: *"Um mecânico?"*, *"Sim."* E em seguida a lista de nomes: *"fulano, cicrano, beltrano..."*. E Carlinhos desesperado: *"Basta! Chega!"*. Solange arremata: *"A metade do Rio de Janeiro, sim Senhor!"*.

Leninha e Solange são esposas, esposas que vazam. Uma esperneia, enlouquece, a outra leva vida dupla. Ambas pecam. Mulheres que não cabem em suas figuras de esposa, de mãe, de filha, de virgem, de normalista, de namorada, de noiva: pecadoras. Entre estas desviadas e irremediavelmente perdidas, tem as que seguem seu destino, obcecadas por putaria, cadelas incontíveis e vagabundas. E tem as que seguem pecando em pensamento, aguilhoadas por elas mesmas, odiando-se por imporem a si mesmas arrastar pelo resto de seus dias a casca de esposa, de mãe, de filha. E tem muito mais gente vazando: o noivo no dia do casamento dentro do vestido da noiva enforca-se no topo da escada; a mãe apaixonada pelo noivo da filha; a menina com coração de mulher...

É nessas figuras de identidade que temos profissão, família, que nos expomos às leis, à moral, que vamos à guerra, que lutamos pela paz, que exigimos nossos direitos, que somos julgados, condenados ou absolvidos, que participamos ou somos excluídos. O esforço que fazemos pela integridade das identidades que assumimos, ou para disfarçar que nelas estamos confortáveis, mobiliza uma infinidade de tratamentos, terapias, intervenções cirúrgicas, cursos, consultorias, enfim, exige outras tantas figuras.

Carlinhos, após o golpe de saber da outra vida que vivia sua esposa, decide morrer. “*Morri para o mundo.*” Vai para o quarto, põe terno, gravata, sapatos, deita-se na cama de mãos cruzadas sobre o peito e fica assim. A figura do marido na qual tão bem se encaixara, ruída, demolida, feito cinzas. Não havia para ele mais nada. Morre. Solange aceita aquela morte, permanece ao lado, rosário na mão, velando. Sai apenas para suas escapadas delirantes e volta.¹⁰

* * *

Ao problematizar a escolarização faço um exercício de pensar os modos pelos quais se constituem e se fabricam essas figuras, perguntando pelas forças que jogam nessas fabricações, dando destaque para a *comunicação*.

No âmbito das preocupações deste trabalho, a comunicação é tomada como um dos processos mais importantes de produção das figuras com que tentamos nos revestir para enfrentar as situações — desde as mais comuns às mais extraordinárias — dos modos de vida contemporâneos. A comunicação funcionando primeiramente como uma preparação, uma adaptação forçada do corpo, e transformando-se, em seguida, num *estado*. O *estado a que chegamos*: estado permanente de comunicação. A comunicação de que falo está indissociavelmente ligada à escola, esse ambiente que faz o exercício mais efetivo e mais duradouro de comunicação. É uma comunicação tomada como exercício físico na medida em que pressupõe o seqüestro do corpo dentro da escola e a sua transformação, por meio de um exercício constante, em alguma coisa que é modelada e adaptável à situação de comunicação. Nessa perspectiva, as situações de comunicação exigem muito trabalho sobre o corpo, para que este se adapte a funcionar menos: ativar determinadas partes do corpo e a desativar quase que completamente outras, ativar visualmente o corpo, ativar auditivamente e oralmente: do pescoço para baixo uma imobilidade total.

Um apelo por corpos atléticos, dispostos, performáticos, que rebo- lam, bundas, músculos e silicones ao som de notas e letras que repetem

10. As referências a Nelson Rodrigues aqui utilizadas encontram-se em: RODRIGUES, Nelson. A dama da lotação. In: *A vida como ela é...* o homem fiel e outros contos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. E RODRIGUES, Nelson. *Escravas do amor*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

palavras de ordem, encontra-se o chacoalhar da inércia. O fazer funcionar a devoção pelo mesmo. O cultivo da atmosfera do “tá tudo dominado” propaga o coro da vida aprisionada, imobilizada na polígia que cada um se torna diante de si como forma de exercer a contenção do excesso daquilo que nunca vai caber em padrão algum. Corpos imobilizados suportam e almejam versatilidade, velocidade, quantidade, qualidade. A intensidade é o insuportável.

Não se deve, todavia, enganar com esta *ativação* visual, auditiva e oral promovida pelas situações de comunicação. Ao ativar estes canais para neles fazer fluir as informações, tanto as recebidas quanto as emitidas, ao ativar a memória para o registro dessas informações, ocorre uma *ocupação do sensível*,¹¹ um comprometimento desses canais enquanto fazem acontecer a comunicação. Como os estados de comunicação tendem a ser permanentes pela vulgarização e constante solicitação dos meios de comunicação, a ocupação colonizadora do sensível tende a ser constante.

As situações de comunicação em seu exercício produzem um corpo imóvel. Constituem-se numa preparação, poder-ia-se dizer atlética, para a imobilidade do ponto de vista genealógico. A comunicação pacifica as forças dos corpos, as forças capazes de produzir outras possibilidades de vida ou que, pelo menos, podem redirecionar, modificar as forças que são aplicadas no sentido de fabricar figuras, figuras padrão do tipo eleitor, patrão — todo mundo quer ser patrão, rei, soberano, diretor, dono, gerente, juiz —, marido, moça pura, menina de bem, uma senhora de bem, ou então, solidário, voluntário; e também figuras menos positivas como bandido, desajustado, doente, burro, puta, débil mental, tarado... Essas forças são acolhidas por esses corpos na medida em que suas forças animais são pacificadas. A comunicação é exercício físico, o esvaziamento em favor do elogio ao universal. Contenção das forças e simultâneo fazer com que esses corpos funcionem como campos de aplicação de forças. Então,

11. Tomo esta expressão de Jacques Rancière ao tratar do aprendizado da escrita: Na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser um exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramalheite [et alli]. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 7.

formar uma pessoa, montar toda uma rede escolar para formar cidadãos médios e profissionais por meio de cursos profissionalizantes, como aconteceu nos 1970, é um grande trabalho de produção de figuras. E, é claro, se expandem instâncias para a formação de cidadãos que não são médios. E aí falam da naturalidade das classes sociais, classes sociais forjadas por essa invenção, por essa criação. Quer dizer, oferecem para a maioria cursos de profissionalização, cursos médios; para uma ultra-minoria cursos, por exemplo, no colégio jesuíta, que é um colégio *extraordinário* para formar, claramente, líderes que citam frases em latim e francês, e vai deixar fora o resto: médios, analfabetos, a grande massa de *excluídos*.

Esses *excluídos* vivem, todavia, no mesmo lugar que os incluídos, uma ilha, a *ilha do alfabeto*: um círculo perfeito a que chamamos *tudo*. Círculo no qual vamos sempre desenhando outros círculos concêntricos cada vez menores onde gostamos de colocar os incluídos e de onde se aponta desdenhosamente ou não para os *excluídos*, com sua *falta* de cultura, com sua falta de higiene, de eficiência, de princípios, de organização, de bondade, de compreensão, de urbanidade; com seus excessos de desrespeito às leis, de festa, de feiúra, de ignorância, de preguiça, de pobreza, de violência, de senso comum. Os *excluídos* sempre estiveram dentro.

Ivan Illich nos apresenta a “Ilha da Alfabetização, que emerge do magma da oralidade no momento em que o copista transcreve aquele canto de um bardo a que chamamos *Ilíada*”.¹²

Ele mostra que, a partir do século XII, na Idade Média, surge um novo *espaço mental*, forma-se uma percepção de si em que cada um se vê como um livro. A utilização da memória, a seqüência do pensamento como num livro, a vida organizada em capítulos — *Ah, esse é um capítulo da minha vida*. E Deus anotando nossas boas ações e nossas faltas no livro que vai ser consultado no derradeiro dia, no Juízo Final — o diabo também tem seu livro em que anota os motivos de nossa danação.

Quem quer que tenha passado por essas representações do registro dos *dados* que servirão ao veredicto final, “do mais humilde camponês à

12. ILLICH, Ivan [et alii]. *Educação e Liberdade*. Trad. de Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990a, p. 23.

mais miserável fregona sabe que suas ações estão escrupulosamente anotadas no texto do Livro Celeste”.¹³

Esses pobres miseráveis, não letrados, que passam sob os portais de igrejas e vitrais com cenas representando o poder divino de tomar notas dos fatos de suas vidas, os que percebem a verdade do texto escrito, que temem sua força e a ela recorrem para fazer valer seus direitos, Illich os inclui na *Ilha do Alfabeto*. São também alfabetizados, por meio de uma *alfabetização laica* que os inclui, mesmo que não saibam ler nem escrever. Daí a tradução de processos de vida em textos, quase que figuras mesmo, figuras do livro e da linguagem escrita.

Na sociedade que se formou depois do período medieval, pode-se sempre evitar de pegar a pena, mas não de ser definido, identificado, autenticado e tratado — como um texto. Mesmo quando se propõe tornar-se um sujeito, “sujeito de si mesmo”, está-se ligado a um texto.¹⁴

A notação alfabética tem uma particularidade que nenhuma outra forma de notação escrita tem. Somente nas sociedades alfabetizadas se consegue ler um texto, repetir em voz alta o que está escrito sem a necessidade de entender o que se lê.¹⁵ Poder memorizar o texto e dizê-lo, mesmo sem entender, já mostra a possibilidade intrínseca ao uso das línguas alfabéticas de afastamento da palavra e da coisa. Pode-se, como exercício, dar um texto de Lógica ou de Física Quântica para uma criança já alfabetizada de oito anos e essa criança lerá o texto perfeitamente, sem gaguejar, embora não entenda o seu conteúdo. Uma criança de oito anos é um exemplo extremo que torna evidente essa capacidade de dissociação entre o escrito e os sentidos a que este serve como veículo.

A questão da vida alfabetizada pressupõe a exigência do sentido entendido como direção. Mais precisamente, a incorporação de uma conduta que aprenda a representar a representação: a conduta direcionada para a obediência do sentido apanhado de forma irremediável do excesso

13. Idem, p. 26.

14. ILLICH, Ivan e SANDERS, Barry. *ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire*. Paris/ Montréal: La Découverte/Le Boréal, 1990b, p. 10. A tradução é minha.

15. ILLICH, Ivan op. cit., 1990a, p. 23.

dos sentidos de seu próprio corpo. Educa-se para a contenção do trans-torno do texto lido. Quando Foucault situa suas análises no “como se exerce o poder”, ressalta a zona estratégica na qual práticas concentram-se com condutas e formas de conduzir uns aos outros.¹⁶ Dependendo do tema ou da especialidade de que trate, qualquer um de nós pode reproduzir esta situação. Pode-se mesmo passar a vida como locutor de textos dos quais não se sabe nada. Desse modo, o alfabetizado, muitas vezes, consegue repetir palavras, detém apenas a habilidade de transformar a palavra escrita nos sons a ela referidos, ou ainda consegue desenhar seu nome sobre documentos, como assinatura.

A escrita também como a detenção de uma capacidade que hierarquiza na medida em que dá ao escrevente o poder de registro das coisas como são — uma espécie nova de memória que independe do esquecimento e que previne a mentira, o desdito, a falsificação. Surgem os documentos lavrados por escrivões e assinados por testemunhas, as confissões, os contratos.

O acordo escrito substitui o acordo verbal, que é oral por natureza. O testamento substitui o pedaço de terra que o pai colocava na mão do filho pré-escolhido como herdeiro da propriedade. Também o tribunal se impõe à inegabilidade dos decretos escritos. A posse que se exercia ocupando a propriedade perde importância em relação à posse de um título entendido como detenção, algo que requer o uso das mãos.¹⁷

Quem sabe escrever, quem sabe ler domina alguns processos que permitem o registro de acordos, registros do que o outro é, registros do que se é. Registros que permitem também administrar, configurar a vida das massas. É do interior do círculo de *alfabetização especializada* — daqueles que possuem a capacidade de ler e escrever — que se aponta e discrimina o outro: o analfabeto. É dali de dentro também que parte a campanha humanista de universalização da capacidade de ler e escrever.

16. RABINOW, Paul e DREYFUS, Herbert. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

17. ILLICH, Ivan op. cit., 1990a, p. 26.

São dois os motivos pelos quais a história da alfabetização laica se impõe à atenção dos que não se limitam a investigar genericamente o campo da instrução, mas querem indagar sobre a instrução como tal. O primeiro é um novo empenho no campo educativo, que põe a universalização da educação especializada como objetivo a atingir até o ano 2000.¹⁸ O outro é a difundida tendência a substituir o computador pelo livro como modelo fundamental de autopercepção.¹⁹

Illich mostra a escola, em sua tarefa de universalizar a alfabetização, o lugar que prepara para a chegada do computador como um grande projeto de preparação para a utilização em massa da via cibernética. O argumento que usa para mostrar isso é a passagem de sociedades orais para sociedades alfabetizadas e o trabalho que a escola está fazendo de promoção à passagem de uma sociedade alfabetizada para uma sociedade cibernética. Esta última, uma sociedade na qual o modelo de auto-percepção ou de percepção de si é o computador. Eu me percebo como um computador. Cada um, tenha ou não acesso aos produtos informatizados, se vê como um computador.

Em uma passagem do texto, Illich menciona um episódio ocorrido num seminário em Chicago, no ano de 1964. No momento culminante do debate — *uma conversa* — um jovem antropólogo, que estava sentado à sua frente, dirige-se a ele dizendo: “Illich, você não consegue me envolver, não consegue se comunicar comigo”. “Pela primeira vez em minha vida, diz Illich, alguém se dirige a mim como um receptor-transmissor. Depois de um instante de desconcerto, me enfureci. Uma pessoa viva, com quem pensava estar dialogando, considerava nosso diálogo como alguma coisa muito geral: ‘uma forma de comunicação humana’.”²⁰

Illich põe aí o ponto inicial de uma preocupação sua que, vinte anos mais tarde, resultou no seu texto *Na ilha do alfabeto*. Ele passa a preparar o

18. Em 1990 a Conferência de Jomtien, na Tailândia, publicou a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, cujo objetivo último era “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”, que reuniu países do terceiro mundo, põe como meta a alfabetização de 90% da população.

19. ILLICH, Ivan op. cit., 1990a, p. 26.

20. Idem, p. 30.

que chama de uma história da alfabetização laica, da entrada da civilização ocidental do medievo num espaço mental novo e completamente diferente do das culturas orais.

As técnicas que formaram a escrita alfabética — consoantes, vogais, separações entre as palavras, parágrafos e títulos — desenvolveram-se historicamente até se tornarem o que são hoje. Certos conceitos que não podem existir sem referência ao alfabeto — pensamento e linguagem, mensagem e memória, tradução e, sobretudo, o eu — se desenvolveram paralelamente às técnicas da escrita.²¹

A escrita e sua sequência temporal linear, produz sucessões adequadas à historicização dos acontecimentos e à descrição das propriedades terrenas e à centralização cartorial da legitimação das posses.

* * *

Por que privilegiar a escola se tem a televisão, o jornal, o rádio, se tudo comunica o tempo todo? Cartazes comunicam, as pessoas comunicam-se umas com as outras e transformam-se em passadores de mensagens. Nas empresas, o que acontece são *comunicados*. A escola oferece o exercício mais importante e forma, produz os novos *reduzidos*.²² As empresas não admitem mais alguém que não passe pela escola. Quem não passa pela escola não tem as forças contidas como as que têm um escolarizado. Não há como admitir um selvagem numa empresa, um não escolarizado. Pessoas assim não têm estrutura para ficar oito horas numa sala trabalhando; seis horas ou duas horas na frente do computador, ou três horas, quatro horas sentado ouvindo palestra. Não tem. As situações de comunicação são muito exigentes e a escola faz a preparação para a vida profissional, essa transformação de cada um em comunicador, em emissor-receptor, que joga entre uma coisa e outra. A escola também não recebe qualquer um. A escola só recebe quem já passou por um grande processo de fabricação. Não

21. ILLICH, Ivan e SANDERS, Barry. Op. cit., p. 10.

22. Reduzido é o termo que designa o indígena participante de uma Missão. Reduzir significa reduzir à Igreja e à vida na cidade, conforme a fórmula latina *ad ecclesiam et vitam civilem educiti*. GUILLERMOU, Alain. *Santo Inácio de Loyola e a Companhia de Jesus*. Rio de Janeiro: Agir, 1973, p. 42.

admite ninguém em estado bruto. Já recebe um produto social. Ela não tem nada a fazer com quem não foi minimamente familiarizado com os ritmos institucionais oferecidos pela vida em família. Não consegue conter um *menino de rua*.

Aquilo que uma criança vê no mundo, o que ela toca, as forças do mundo, tudo volta como invenção, como criação. No entanto, a escola emprega metodologias desde as mais suaves até as mais descaradamente repressoras, e todas elas, por menos que o digam, por mais que disfarcem, vão produzir essa pessoa preparada, essa pessoa comunicante.

O papel da escola é o de normalizar. Ela imobiliza violentamente para normalizar. E normalizar aqui significa conter e pacificar essas forças até o ponto de transformar fluxos de vida em informação. A transformação de fluxos de vida em informação se dá por meio dos processos de avaliação e de julgamento, que só tomam como positivo e avaliável e desejável as informações que cada um produz incitado por provas, questionários, preenchimento de formulários, inquéritos. A avaliação, o reconhecimento daquilo que se aprendeu, só considera o que se escreve e se transforma em frase, em matéria escrita, em informação. É um longo processo de submeter cada um a um cúmulo de informação, de material informativo e temas apartados da vida do *estudante*.

A promessa de freqüentar a escola para ser *alguém na vida* é malograda pela submissão a aprender um cúmulo de temas afastados da própria vida. É constituir uma vida a partir de um material comum: o conhecimento socialmente acumulado, os temas universais. Tornar normal. Os processos são muito sutis e violentos.

A comunicação, todavia, é anterior à própria comunicação. Os efeitos que se consegue hoje com as tecnologias de fundo comunicacional já foram obtidos anteriormente por outras tecnologias baseadas na contenção das forças, dos instintos. As técnicas mnemônicas para o estudo do catecismo e a pedagogia jesuítica são bons exemplos. O primeiro, mais popular, menos envolvente, mas voltado para *marcar* os fiéis; fazer o sinal da cruz, recitar o Pai Nosso como um novo tipo de marcas que não se vêem a não ser que o cristão as queira mostrar. Marcas que independem da roupa ou do *status* social, da agregação de etiquetas e símbolos: o Pai Nosso como a exibição de uma marca que não está na superfície do corpo, mas

que sai de seu interior. Está no pulmão, na garganta e depende de o sujeito querer exibi-la. Quando se diz o Pai Nosso, independentemente de compreender o que se diz, diz-se: *eu sou sou cristão*.

A pedagogia jesuítica como meio para conseguir transformar os alunos aspirantes a padres em representantes da Ordem faz de cada palavra, idéia, fala, uma manifestação da Ordem. Cada sujeito deve ser a corporificação das intenções e do trabalho jesuíta. As perguntas de um noviço no romance de cunho autobiográfico de Monicelli são, por si só, esclarecedoras:

É verdade ou não é verdade que não posso nem ler, nem escrever uma linha sem permissão? Que não me é permitido nem falar sobre assuntos diferentes dos estabelecidos? Que terei de pensar, definitivamente, só em determinadas coisas e não em outras? É verdade ou não é verdade que é proibido fazer a mais leve e inocente crítica aos superiores, aos princípios e a práxis da Companhia? E se a ambição é uma emoção descontrolada e por isso má, seja nos grupos, seja nos indivíduos como pode ser considerada santa, boa em si, permitida, sempre útil ao desenvolvimento das idéias e da prosperidade da Companhia?²³

Novamente as marcas invisíveis, corpos marcados *por dentro*. Não importam os pensamentos, nem a luta interna consigo, nem a vontade contrária ao que deve ser dito, nem o chamado dos instintos, mas o controle do que se exterioriza. Dizer o que deve ser dito, não o que se quer dizer. Chama a atenção, no curso de preparação de um padre jesuíta, a primeira etapa, consistindo em um período de dois anos dedicados a exercícios voltados para o *esquecimento de si*.

A obediência é um holocausto no qual o homem todo, sem dividir nada de si, se oferece no fogo da caridade a seu Criador e Senhor por intermédio de seus ministros; é, portanto, uma resignação inteira de si mesmo, através da qual renuncia a si próprio, para ser possuído e governado pela Divina Providência por meio do Superior.²⁴

23. MONICELLI, Furio. *Lágrimas impuras*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 114.

24. LOYOLA, Ignácio de. In: DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001, p. 15.

A finalidade dos exercícios propostos nos *Exercícios Espirituais* de Ignacio de Loyola, o criador da Companhia de Jesus, é a *escolha*, a escolha *do que Deus quer*. A purificação por meio da *ginástica*, da *contemplação na ação*, a aplicação de todas as forças à virtude da obediência são obrigações constantes do *athleta Christi*. Deixar-se guiar “como se fosse um cadáver que se pode transportar seja onde for e tratar, seja como for, como ainda o bastão de um velho que serve em toda parte e para tudo.”²⁵

A palavra comunicação é uma dessas palavras *largas* com distintas e fugidias acepções sobre as quais muito se fala. Informação, educação, governo, direito, democracia, paz etc. são outras tantas dessas palavras que encerram, muitas vezes, grandes e baixos segredos. Efetivos e penosos exercícios: verdadeiras ortopedias sociais. Nestas palavras — imensos e borbulhantes caldeirões de sentidos — cumpre ao pesquisador interessado em genealogias encontrar um ingrediente comum: a obediência.

Na sociedade alfabetizada qualquer um pode ser incluído como alfabetizado mesmo que não saiba ler nem escrever: a certeza do registro de cada ato ou intenção no livro do Juiz Divino; a marca do texto imaterial impressa na vida comum de cada vivente sempre que *compra, herda, vende ou perde seus bens*;²⁶ a rotina dos tribunais com seus processos, das autoridades policiais e seus registros de ocorrência, compõem o rol de ações da *alfabetização laica*. Forma-se um novo espaço — espaço mental segundo Illich —, um *dentro* que encerra o poder de expressar o verdadeiro.

Sou uma pobre e velha mulher
Muito ignorante, que nem sabe ler.
Mostraram-me na igreja da minha terra
Um Paraíso com harpas pintadas
E o inferno onde fervem almas danadas;
Um enche-me de júbilo, o outro me aterra...²⁷

25. Loyola, Ignácio de. In: GUILLERMOU. Op. cit., p. 117.

26. ILLICH, Ivan e SANDERS, Barry. Op. cit., 1990b, p. 49.

27. “...os ensinamentos da Igreja sobre o objetivo último da nossa vida terrena foram substanciados nas esculturas do pórtico de uma igreja. Essas imagens perduraram no espírito

É neste espaço que florescem a pedagogia e as técnicas didáticas. Tecnologias imensas e labirínticas construções de saber cujo efeito é moldar, estruturar, normalizar a vontade de cada um e de todos: a educação como um direito de cada um, em qualquer lugar. Uma mesma tecnologia como direito de todos os povos.

Na sociedade cibernética, ou de controle, ou de comunicação — sociedade de controle, segundo Deleuze, tem como sinônimo sociedade de comunicação — há também o aperfeiçoamento crescente dos registros de cada ação, de cada intenção, de cada palavra, de cada pensamento dos viventes. Diferentemente dos registros celestiais — ou infernais — alfabéticos, os registros de controle são terrenos, de caráter administrativo ou policial. Registra-se qualquer coisa, de qualquer um. Qualquer um participa, mesmo que jamais tenha tocado um teclado de computador ou utilizado a internet ou que ignore o que significa fazer um *download*, ou “dar” um *enter*. Qualquer um compõe o banco de dados da sua vida. Desde a simples passagem por avenidas, portarias de edifícios e residências, corredores de empresas, escolas, supermercados, repartições públicas, clínicas, lojas; o uso compulsório do cartão da previdência pelos aposentados, do cartão da bolsa-escola²⁸ pelos pais de alunos, passando por mínimas transações comerciais com cartões de débito ou crédito, pelo uso da rede de computadores, até, por exemplo, decisões envolvendo informações sigilosas produzidas por satélites e que dizem respeito a questões de soberania entre Estados.

Há uma profunda transformação também entre as possibilidades dos que dominam a capacidade de ler e escrever e os que operam e utilizam as facilidades cibernéticas. A utilização de um livro depende da capacidade

das pessoas ainda mais poderosamente do que as palavras do sermão do pregador. François Villon, poeta francês que viveu no final da Idade Média, descreveu esse efeito com comoventes versos dedicados a sua mãe”. E. H. Gombrich. *A história da arte*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1993, p. 130.

28. O bolsa-escola é um programa nacional “com proposta de conceder benefício monetário mensal a milhares de famílias brasileiras em troca da manutenção de suas crianças nas escolas”. Podem participar do programa famílias com renda *per capita* inferior a R\$ 90,00. Cada criança, de seis a quinze anos, rende R\$ 15,00 sendo que o benefício total é limitado a R\$ 45,00 por família. Ministério da Educação — www.mec.gov.br/secie/estrut/serv/programa/default.asp.

de leitura, qualquer um que saiba ler desfruta, tem acesso, ao conteúdo fixado pelos códigos alfabéticos. Os registros informáticos são armazenados em disquetes, CDs, na memória do computador, da agenda eletrônica, do aparelho celular.

Os versos de *Os lusíadas* impressos em um livro estão acessíveis a qualquer um que saiba ler. O mesmo poema armazenado em um disquete obriga, para ser lido, a dispor de *algo mais* que a intimidade com as letras: é necessário ter acesso à mídia tradutora do arranjo de *bits* impossível de ser lido com os olhos. Em uma sociedade de controle há uma inversão: qualquer produto captura, registra dados do evento comunicacional.

O uso das tecnologias alfabéticas — a representação da fala pelo agrupamento das letras formando palavras, frases e o texto — tem relação com a emergência do espaço mental alfabetizado, profundamente distinto da extensão *a perder de vista* do espaço oral. Tal uso faz aparecer a mente alfabetizada e os conceitos: pensamento, linguagem, mensagem, memória e, sobretudo, a interioridade do eu. “*Como o texto e as palavras, a memória [este arquivo que conserva em palavras o vivido] é filha do alfabeto.*”²⁹

Pode-se perguntar — a partir das sugestões de Illich — pelas transformações espaciais conseqüentes ao surgimento da cultura cibernética. Ao átomo alfabético da letra correspondem os arranjos dos *bits* informáticos. Um profundo vale estende-se entre a visibilidade da letra e a imaterialidade magnética e positiva do *bit*. Entre uma e outro, desde que se observe atentamente o vazio, percebe-se uma tênue linha, uma corda, um *nada* entre outros que os liga: um conjunto de estratégias de fundo pedagógico. Quando se fala em pedagogia está-se fazendo referência ao conjunto de teorias, de estratégias discursivas, da ciência pedagógica. Todavia, neste mesmo campo do pedagógico há todo um arsenal de estratégias disciplinares, de distribuições de arquiteturas, de postos de controle, de hierarquias e, principalmente, de um *fazer querer*. As ações pedagógicas envolvem sempre o *ensino* e com ele as planificações, os objetivos, as eleições de meios, a intervenção de especialistas e expertos, enfim grandes esforços para a consubstanciação de um tipo de homem. Um homem que quer o que é bom para todos. Toda pedagogia intervém para modifi-

29. ILLICH, Ivan e SANDERS, Barry. Op. cit., 1990b, p. 24.

car os vários, difusos e imprevisíveis *quereres* de cada um num *querer normal*. Um querer sujeito à norma.

O âmbito do pedagógico reúne, assim, não apenas a Pedagogia como uma das Ciências da Educação e o seu *locus* acadêmico, mas a imensa trama de estratégias escolarizadas, governamentais, midiáticas e mercadológicas que produzem, como efeito, modificação da vontade; que estruturam o campo de possibilidades do outro, seja indivíduo ou clientela, cidadão ou população.

A industrialização moderna tem também sua pedagogia. Ela nos fez *automatizar*, naturalizar o uso de *caixas pretas*:³⁰ produtos manufaturados que utilizamos sem nos perguntar por seu modo de funcionamento e sem entender, muitas vezes, minimamente a intrincada rede que os faz aparecer reluzentes e atrativos, prontos para serem comprados. A televisão é um exemplo de caixa preta, um artefato cujas funções são voltadas a nos oferecer para interação a superfície fosforescente da tela e os botões do controle remoto. Por trás disso estende-se a infinita e imperceptível rede que conecta o telespectador à indústria tecnológica dos eletroeletrônicos, às redes de televisão, às minas de cobre, ferro e metais raros, às plataformas de petróleo, ao mercado de propaganda etc.

Mas podemos tomar exemplos mais simples como a mistura de soda (ou qualquer substância com caráter básico forte) e gordura (ácidos graxos de procedência animal ou vegetal), que é a base de sabões, sabonetes — dos mais baratos aos mais finos —, xampus, detergentes, produtos de limpeza, cremes dentais etc., que constituem o filão de grandes — grandíssimas — empresas internacionais³¹ que detêm a patente de quase tudo que resulta do processo de saponificação tão bem conhecido e utilizado por nossos pais e avós da zona rural, porque na urbana isso já remonta a

30. Adapto às minhas intenções esta noção de Maurice Bazin, interessado em alfabetizar cientificamente trabalhadores em uma fábrica do Chile, no início da década de 1970: *uma primeira medida consiste em extirpar o mito das caixas pretas (dos aparelhos misteriosos, intocáveis, sobre os quais não se fazem perguntas)*. ANDERSON, S. e BAZIN, M. *Ciência e independência — o Terceiro Mundo face à ciência e tecnologia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977, v. 2, p. 96.

31. Pode se ter uma noção de quão limitadas em número são essas empresas, buscando o nome do fabricante nas embalagens dos produtos que se encontram no banheiro, na geladeira e na área de serviço de qualquer residência de classe média baixa.

avós e bisavós. Se dissermos a qualquer criança urbana que se vai *fazer* macarrão, ela imediatamente entende que vai ser aberto o pacote de macarrão industrializado e que o seu conteúdo vai ser colocado em água fervente. Não se tem mais a noção de que um excelente macarrão pode ser feito juntando simplesmente um ovo inteiro para cada cem gramas de farinha de trigo (!), esticar a massa, cortar, cozinhar e juntar o molho.

As caixas pretas têm algumas características comuns: 1) *o oferecimento*: energia mecânica para bater o bolo, para liquidificar, para centrifugar o sangue nos laboratórios; luz elétrica para as casas, fábricas, ruas; imagens em movimento e enredos informativos para o deleite de nossa paralisia física, mental e afetiva; e toda sorte de alimentos, produtos de limpeza, medicamentos etc. 2) *o recobrimento*: as caixas pretas — os artefatos modernos — são espécies de relicários, de sacrários nos quais são guardados os segredos tecnológicos do seu funcionamento ou da sua composição: delicadas hastes douradas encimadas por uma florescência de luz diáfana escondem a instalação elétrica e a lâmpada irritante aos olhos; de trás das superfícies lisas recobertas de pintura, de azulejos, de lambris, de toda sorte de revestimentos; todos os buracos existentes nas paredes e no chão de nossas casas, buracos esmeradamente tratados, solenes quase, recebem torneiras, espelhos de tomadas, delicadas grades, lembrando vitrais, dos ralos disfarçam e tornam mágica nossa relação com a água potável, com a água suja, com a eletricidade; iogurte, café, sucos, carne, enfim, todos os alimentos recebem seu tratamento de superfície. 3) *ligação a uma rede de abastecimento*: usinas hidro e termelétricas, jazidas, mananciais hídricos, granjas, pomares, lavouras e suas respectivas redes de distribuição. 4) *custo*: todos os produtos industrializados têm seu valor em dinheiro.

Qualquer produto industrializado está intimamente associado a um *tratamento de superfície*. Seu modo de funcionamento ou seu conteúdo está sempre recoberto por outros tantos produtos de uma outra indústria: a indústria do *design*. Sob as formas cuidadosamente projetadas e executadas de seus invólucros, permanece encerrada a mecânica do funcionamento dos eletrodomésticos, o conteúdo alimentício dos enlatados, dos embutidos, dos laticínios, dos grãos e das carnes. As superfícies dos produtos industrializados são envoltórios atrativos que mantêm longe dos nossos olhos o deselegante, e por vezes perigoso, trabalho mecânico das má-

quinas, a ameaça do choque elétrico, a substância perecível de alimentos, perfumes, venenos...

A sociedade cibernética também produz caixas pretas. Os produtos de sua indústria emergente são também recobertos por superfícies moldadas em plástico, cuidadosamente desenhadas para funcionar como objeto de consumo. Sua ligação à rede elétrica é importante, mas o consumo desse tipo de energia é um detalhe quase insignificante que tende a desaparecer — um computador consome a energia elétrica de uma lâmpada. Estão ligados a uma outra rede, uma *rede de informações* que envolve redes de telefonia, redes de cabos ópticos específicas para a circulação das informações relativas à rede de computadores, satélites e ondas de rádio. A maioria desses produtos também oferece facilidades: edição de textos; informações sobre arquivos históricos, museus, universidades, centros de pesquisas e pessoas do mundo todo, impressão de textos, dinheiro nos caixas eletrônicos, flores, pizzas, livros, fitas de vídeo etc., pedidos a lojas virtuais e outros.

O que diferencia profundamente os produtos da indústria moderna dos cibernéticos é a propriedade que estes têm de capturar informações. O uso mais corriqueiro de um computador produz o registro de todas as ações feitas, cópias dos arquivos são armazenadas, sem que nos demos conta disso, nos interstícios das memórias de que a máquina é dotada — pastas, arquivos temporários, memória *cache*; cada passo que se dá na *web* deixa um sem-número de registros facilmente rastreáveis; a passagem em frente à floresta de câmeras filmadoras espalhadas pela cidade leva a imagem de nosso comportamento nas mais diversas situações; os satélites estão aí em cima, rastreando, vigiando; os helicópteros das redes de televisão podem nos surpreender fazendo algo que possa interessar no aumento dos pontos de audiência — passando um sinal fechado, sendo assaltados, depredando algum bem público, sendo vítima de um acidente automobilístico...

Um homem da sociedade de controle produz, constantemente, à sua revelia, informações. Penso que um dia na vida de um *yuppie*, suas consultas à internet, suas horas de atividades na bolsa de valores, umas comprinhas no shopping etc. pode gerar um volume de material informativo comparável ao do *Ulysses* de James Joyce. Diferentemente, porém,

das intensidades que cabem no dia de Stephan Dedalus, o controle registra procedimentos: às 11:32h, o yuppie comprou uma gravata que custou tanto na loja tal; às 11:48h, deixou seu carro no estacionamento tal...; às 14:28h pagou tanto por seu almoço no restaurante tal; às 14:52h e décimo-milionésimos de segundos consultou o saldo de suas duas contas bancárias na internet; em seguida, visitou três sites de ninfetas... e, de repente, o yuppie já é um metrossexual.

O acesso à informação tem como complemento a produção de informação. Quanto mais se pode dispor dessa mercadoria, de suas possibilidades, mais aquele que acessa é fonte de dados, mais informa sobre si, independentemente de sua intenção de informar.

Na sociedade de controle, as superfícies são abismos. Abismos de informação. Frente a estes abismos recomenda-se que devemos nos comportar direito. Nada nos vai acontecer se tivermos, em todos os lugares e situações, uma conduta correta, se procedermos eticamente em nossas atividades mais corriqueiras — na falta de uma ética, servem regras de etiqueta. E, se acaso venhamos a ser vítimas de alguma agressão, as superfícies-abismos poderão informar e a equipe de segurança mais próxima a que estivermos associados, *se as prestações do seu carnê do baú estiverem em dia*, virá nos socorrer.

Deleuze afirma que nas sociedades de controle há a implantação de novos tipos de sanções, de educação, de tratamento.³² Em relação à disciplina, há uma mudança de intensidade no exercício do poder. A disciplina é exercida sobre os alunos em uma sala de aula, sobre os operários em uma fábrica, os doentes em uma ala do hospital, os presos em uma penitenciária: exercício de poder sobre multiplicidades reduzidas, reunidas em locais apropriados para que o olho do professor, do enfermeiro, do chefe, do carcereiro alcance e localize.

Independente da iluminação, o controle, por sua vez, é exercido sobre populações, populações de endividados. O endividamento é que torna possível o controle, não mais o confinamento. Saúde, educação, traba-

32. DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 216.

lho e vigilância passam a ser amalgamados pela função empresa. Qualquer lugar serve para trabalhar, para tratar-se.

No que diz respeito à escola, a transformação é tão assombrosa quanto a conservação:

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.³³

A sociedade de comunicação é a sociedade do controle, segundo Deleuze, ou cibernética, como a chama Illich. Comunicação, cibernética e controle podem ser tomados como sinônimos.

No seio de todas estas inovações a escola permanece como matriz de um modo de aprender que pressupõe o ensinar, a tutela dos mais esclarecidos e, principalmente, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que “*conduzem a*”, que cumprem um programa fazendo com que os outros *queiram* mudar correspondendo a uma ordem maior que coordena o que destoa, e o harmoniza com a sociedade.

As instituições família, escola e trabalho têm uma relação de interdependência muito importante para a garantia dos efeitos disciplinares que a escola, especialmente, consegue produzir ao atuar individualmente sobre cada corpo a ela confiado e simultaneamente sobre o corpo social, mais precisamente o corpo da nação. Disciplinares, estas instituições promovem distribuições de acordo com as arquiteturas próprias a cada uma delas: pais e filhos nos cômodos da casa, à mesa, em seus lugares frente à televisão; alunos, professores, diretor, merendeira, secretários, bedéis e seus lugares e trânsitos em salas de aula, salas de administração, corredores e no pátio da escola; patrão, secretários, operários, contínuos, vigilantes nos locais de trabalho. A estes lugares e às possibilidades de trânsito correspondem funções e discursos, saberes e posições hierárquicas. Ora, diz Foucault, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos.

33. Idem, p. 221.

(...) nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder...³⁴

Família, escola e trabalho são instâncias unidas pela função de educar. Quem é educado em uma família, depois na escola e depois assume um posto de trabalho, deu todas as provas necessárias de sua normalidade, de sua adequação à vida cidadã, de sua funcionalidade e utilidade no corpo social.

Foucault fala do primeiro volume da sua “História da sexualidade” como um “livro-programa, tipo queijo gruyère, cheio de buracos para que neles possamos nos alojar”.³⁵ Aproveito a brecha e me alojo tomando a noção de dispositivo — Foucault fala de um dispositivo de sexualidade — para aplicá-la à educação. Falo, então, de um dispositivo de educação, mais precisamente de um dispositivo de escolarização, daquilo que em educação se pretende universal e legal.

Sobre o sentido e a função metodológica do termo *dispositivo*, ele diz:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, (...) entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.³⁶

Sob a perspectiva genealógica, o dispositivo da comunicação situa-se no campo das palavras largas, essas generalidades que pretendem precisão sob a prerrogativa de estarem descortinando a origem gloriosa, quan-

34. FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, pp. 146 e 147.

35. FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. Op. cit., p. 243.

36. Idem, p. 244.

do o que não se suporta são os baixos começos, inúmeros, vis, infames. A comunicação é uma idéia-solução, e como tal faz parte da constituição de um discurso de representação acerca da busca de o que fazer com o outro para que ele também se converta em uma solução apaziguadora e não venha a ser, ou deixe de se tornar um problema. Insurgir-se neste campo exige uma vontade de problema.

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. (...) É necessário distinguir, em todo dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto que o atual é o esboço do que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse Outro com o qual coincidimos desde já. Chegou-se a pensar que o que Foucault fazia era, por oposição aos antigos dispositivos de soberania, estabelecer o quadro da sociedade moderna com dispositivos disciplinares. Mas não é nada disso: as disciplinas descritas por Foucault são a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser, e a nossa atualidade desenha-se em dispositivos de controle aberto e contínuo, muito diferentes das recentes disciplinas fechadas. Foucault concorda com Burroughs quando este anuncia que o nosso futuro será um futuro controlado e não já disciplinado. A questão não é a de saber se é pior. Porque fazemos também apelo a produções de subjetividade capazes de resistir a essa nova dominação, e muito diferentes daquelas que se exerciam outrora contra as disciplinas. (...) Devemos separar em todo o dispositivo as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do atual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico. Se Foucault é um grande filósofo é porque se serviu da história em proveito de outra coisa: como Nietzsche dizia, “agir contra o tempo, e assim, sobre o tempo, em favor, espero-o, de um tempo futuro”. Porque o que surge como o atual, ou o novo, em Foucault, é o que Nietzsche chamava o intempestivo, o inatual, esse devir que bifurca a história, um diagnóstico que faz prosseguir a análise por outros caminhos. Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta.³⁷

37. DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Trad. de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, pp. 92-94.

A escolarização como dispositivo surge com seus ditos e não ditos, para educar a todos, com o objetivo estratégico de criar um lastro cultural comum que permitisse agrupá-los sob o signo de cidadãos em relação a um governo estatal. A escolarização avança produzindo efeitos positivos e negativos, desejáveis ou não, num duplo processo: de um lado, processo de “sobredeterminação funcional” no qual cada efeito estabelece “uma relação de ressonância com os outros e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” e, de outro lado, um processo “perpétuo de preenchimento estratégico.”³⁸ Um exemplo pode ser retirado do processo mesmo de escolarização, na medida em que a sua articulação burguesa com família e trabalho não dá conta de englobar a todos. Aos que, em qualquer altura de qualquer um desses estágios, abandonam a senda normalizadora da educação — doentes, crianças abandonadas ao nascer, crianças que fogem de casa, pobres que não têm casa, loucos, aleijados, velhos esquecidos, ladrões, assassinos, tarados, traficantes etc. —, restam as instituições de cura e de reeducação: hospitais, clínicas, hospícios, prisões, escolas especiais, asilos e orfanatos. Tomadas em seu conjunto, estas instituições de cura e de reeducação (reinserção social, reajustamento, encarceramento, punição) são como uma espécie de desmembramento do Hospital Geral que até meados do século XVII na França — antes da medicalização dos hospitais — abrigava, misturando-os, doentes, loucos, devassos, prostitutas etc.³⁹ Elas garantem a função de internamento exercida pelo Hospital Geral, surgido antes da medicalização.

Começa a tomar destaque, das franjas dos processos educacionais possíveis na família, na escola e no trabalho, todo um contingente de não escolarizados, notadamente os *meninos de rua* e os *jovens em situação de risco* nos centros urbanos e também famílias de moradores de regiões transformadas em pólos turísticos, parques industriais, reservas ecológicas, aterros sanitários cuja instalação comprometeu ou extinguiu a fonte de renda, grupos indígenas, desempregados etc. Forma-se, assim, um corpo

38. FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. Op. cit., p. 245.

39. FOUCAULT, Michel. O nascimento do hospital. Op. cit., p. 102.

vivo de excluídos que devem ser incluídos. A escolarização começa a funcionar como “filtro, concentração, profissionalização, isolamento”⁴⁰ de um meio não escolarizável. Em torno deste sem número de demandas variadas e dispersas, os dispositivos como o de escolarização suscitam um *preenchimento estratégico*.

Entra em cena, a partir do início dos anos 1990, um novo tipo de instituição que vai tomar a frente no trabalho de preparação física para a normalização oferecido pela escola: as ONGs. Um refinamento que não recorre obrigatoriamente ao internamento, à captura, mas que *aborda*, vai até favelas, populações ribeirinhas, praças, banhados, tribos desconhecidas; que se dirige a grupos de dependentes de drogas, portadores de doenças e deficiências, fumantes; que mantém as portas abertas para um fluxo voluntário de desajustados e ociosos, dispostos a participar de terapias alternativas, aconselhamento jurídico, aulas de computação, acesso à internet, oficinas de arte e de cidadania, cooperativas de trabalho, projetos ambientais, atendimento a populações indígenas. (Enfim, reatualiza-se o trabalho jesuístico herdado do século XVI.)

Educacionais, as ONGs dedicam-se a incluir, fazer participar, fazer valer e garantir direitos, distribuir responsabilidades, aliviar, melhorar a qualidade de vida, delimitar zonas de proteção ambiental, ampliar e criar oportunidades de trabalho, preservar monumentos, fortalecer identidades de grupos minoritários, dar acesso a informações, proteger vítimas, incentivar denúncias.

Os círculos cada vez menores escoam por fluxos contínuos que agregam informações que dão em transbordamentos, mas também em seca, retificam e suprimem margens em leitos capturados pela passagem do satélite, suas previsões, num minucioso conhecimento sobre o que está *dentro* do planeta.

40. FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. Op. cit., p. 245.

O inevitável Estado

É na direção dos sentidos possíveis da afirmação da necessidade de “uma educação para o que der e vier”, de Francisco Campos, que parto do período mesmo em que publica seu livro *O Estado Nacional* para chegar até a atualidade. Não pretendo repassar a *história da educação* do período em que aparece nas livrarias o livro de Campos até os dias de hoje. Ao tentar traçar o caminho mais *objetivo*, a linha mais clara e menos tortuosa em direção ao que se pode dizer a quem nos pergunta *o que é [hoje] a escola?* não quero desenrolar o *novelo da história* em uma linha temporal, encadeando fatos que levariam a definir o que ela é e, a partir daí, oferecer subsídios para elaborar uma crítica e com isso repensá-la.

Se recorro a obras de história da educação e suas pesquisas *em profundidade* nos arquivos pessoais de importantes personalidades do cenário político-cultural-educacional do país é para surrupiar-lhes o que preciso para situar os delicados remoinhos, as quase imperceptíveis ondulações e, principalmente, o espelho plano da superfície do processo em que a educação vai sendo apropriada como uma questão nacional pelo Estado. Concomitantemente, a escolarização vai se constituindo uma demanda popular a que recorre ao Estado para o seu provimento.

* * *

Quando Francisco Campos publica seu livro *O Estado Nacional*, corria o ano de 1940. Um ano sem grandes acontecimentos como foi, por exemplo, o ano de 1937, em que ocorreu o golpe do Estado Novo. Em 1940, os

primeiros conflitos internacionais da Segunda Grande Guerra ainda não assustavam tanto quanto produziam um furor populista, nacionalista e totalitário. O calor do movimento modernista andradiano havia arrefecido e a palavra modernismo arrastava já sentimentos patrióticos, acompanhando qualquer ilustração das obras do Estado Novo com sua flecha já firmemente apontada para o progresso. As forças armadas, especialmente o exército, já estavam mais fortes e consistentes. A educação seguia firmemente sua marcha para a centralização.¹

Estava-se praticamente no meio da empreitada que duraria onze anos com Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Cultura sob o governo de Getúlio Vargas — o maior mandato nesse ministério da história do Estado brasileiro.

O que se quer é que ela [a educação] seja uma educação para problemas, e não para soluções, não para este ou aquele regime de vida, pois não se sabe ou não se acredita saber em que quadro de linhas móveis e flutuantes irá o homem viver. Como educar para a democracia se esta não é hoje senão uma cafarnaum de problemas, muitos dos quais propondo questões cuja solução provável implicará o abandono dos seus valores básicos ou fundamentais? Educação individualista ou educação para o mundo de massas, de cooperação ou de configuração coletiva do trabalho e da ação? Nem uma, nem outra coisa, mas *educação para o que der e vier*, como se estivéssemos preparando uma equipe de aventureiros para uma expedição em que tivéssemos que consumir a sua vida, adaptando-se a circunstâncias que não poderíamos prever e realizando obras e trabalhos nunca antes realizados pela raça humana.² (Grifos meus)

Estas palavras de Francisco Campos foram publicadas em 1940 em seu livro *O Estado Nacional*. O trecho, tomado isoladamente, impressiona pelo vigor e pela clareza, raros em textos escritos sobre educação. Não seria

1. Neste ano, apenas 15% da população escolarizável, de 5 a 24 anos, estava *matriculada* em escolas. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 80.

2. CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940, p. 6.

difícil encontrar estudiosos expressando total simpatia por esta frase: “educação para o que der e vier”. Cheguei a pensar que gostaria de tê-la criado.

O texto que segue, do mesmo autor, pergunta sobre novos métodos; fala de uma educação à procura de seus métodos.

Não há mais soluções nem problemas que possam antecipadamente ser postos em equação. Há apenas uma situação problemática, ou, antes, situação que muda segundo uma razão que ainda não conseguimos fixar. De onde não poder a educação exercer-se sobre problemas definidos, que, postos hoje em certos termos, terão amanhã configuração diversa, exigindo novo exame e outra posição relativa dos elementos. Acontece, no entanto, que essa é uma educação ainda a procura dos seus métodos, — se é possível, numa educação com problemas, encontrar-se um método que não seja igualmente problemático. O fato é que os métodos tradicionais foram postos de lado e que ainda não foram encontrados os novos métodos. Estamos diante do problema de como tratar satisfatoriamente não problemas definidos, mas simplesmente problemas de que não podemos antecipar os termos ou prever a configuração dos elementos. Esta só pode ser, evidentemente, a educação do futuro e para o futuro. Há, porém, o problema das gerações já educadas, ou em curso de educação, das que foram ou estão sendo educadas num determinado clima espiritual ou no pressuposto de haver problemas definidos suscetíveis de soluções definidas.³

Novamente palavras sedutoras que parecem abrir-se para uma educação livre da intenção de restringir a atualização das potências de cada um, livre de um programa rígido que tolhesse as possibilidades do que pode vir.

Campos foi o primeiro Ministro da Educação empossado no fim do ano de 1930, após a Revolução de 30. Foi o responsável pela primeira reforma educacional de caráter nacional que se estendia ao ensino secundário, comercial e superior. Em seu intenso trabalho no Ministério da Educação, “estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundá-

3. Idem, p. 4.

rio para ingresso no ensino superior.”⁴ Seu trabalho no Ministério representou a celebração de um pacto entre a Igreja, o governo de Getúlio Vargas e a simpatia deles todos ao fascismo europeu.

Embora a reforma tenha sido até então, no Brasil, a mais importante investida para a nacionalização da escola, enfrentou o problema da inexistência de uma significativa rede física de escolas *do governo*. Toda lei e norma de caráter nacional incidiam sobre as escolas privadas e dependiam, para serem acolhidas na sociedade, de extensas e difíceis negociações com os interesses dos proprietários dessas escolas, tendo destaque as ordens religiosas. Entusiasta do regime totalitário, Campos elaborou a Constituição de 1937, quando do golpe militar que instituiu o Estado Novo.

Quanto à política, ele propunha que esta fosse uma *teologia* oferecendo às massas um *mito* que mobilizasse suas forças irracionais. Não um mito qualquer, mas o mito da violência, “em que se condensam as mais elementares e poderosas emoções da alma humana.”⁵ O primado do irracional, do inconsciente coletivo tornaria possível a integração política: “o irracional é o instrumento da integração política total, e o mito, que é a sua expressão mais adequada, a técnica intelectualista de utilização do inconsciente coletivo para o controle político da nação.”⁶

A base filosófica do governo seria a *sofística*, uma sofística que, segundo ele, não se pode comparar com a dos gregos.

A sofística de hoje, continuando embora a empregar a linguagem dos valores tradicionais, eliminou a substância de qualquer valor, até do valor da verdade, pois a sua significação passou a ser exatamente o contrário, o valor de verdade não consistindo a rigor na verdade, mas naquilo que, não sendo a verdade, funciona como verdade. Teremos oportunidade de ver a importância dessa atitude do espírito não mais no plano da especulação, porém da mais prática das práticas que é a prática política. Veremos, com efeito, como se constituiu uma teologia política que tem por substância a

4. FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 189.

5. CAMPOS, Francisco. Op. cit., p. 14.

6. Idem, p. 12.

afirmação de que o seu dogma fundamental deve ser acreditado como verdadeiro, conquanto declare que o seu valor não é precisamente um valor de verdade.⁷

Acreditar na verdade é a mola mestra do Estado Nacional e é curioso o papel que assume nesse sistema o que a ele se opõe, na medida em que é transformado em mito:

A idéia de Marx não é verdadeira, mas, acreditada como verdade, constitui o único instrumento intelectual capaz de conduzir à grande revolução. Convém, portanto, cultivar a idéia de luta de classes e forjar um instrumento intelectual ou, antes, uma imagem dotada de grande carga emocional, destinada a servir de polarizador das idéias ou, melhor, dos sentimentos de luta e de violência, tão profundamente ancorados na natureza humana.⁸

No Estado para o qual está contribuindo “o Presidente é o chefe responsável da Nação”; o caráter democrático é um meio de o Presidente contar com o apoio e o prestígio do povo, apelando para sua opinião; a liberdade não é suprimida nem oprimida pela organização, esta “limita-a para melhor defendê-la” e cita Lacordaire: “Em toda sociedade em que há fortes e fracos, é a liberdade que escraviza e é a lei que liberta”. O Estado unificado em torno do seu chefe passa a ser um “sistema animado de um espírito e de uma vontade”, um chefe que encarna para o povo o Estado. E o povo, a massa excitada, fustigada, tratada com os *instrumentos intelectuais* da propaganda, da espetacularidade, e das idéias polarizadas (direita-esquerda, guerra-paz, justiça-injustiça, legal-ilegal...) *participa* com bovina obediência, com maquinal obediência, crítica obediência, oposicionista obediência, intelectual obediência, politizada obediência.

O Estado Nacional opera por meio de um complexo de ações de fundo pedagógico voltadas para a pessoa no “seu meio natural, na família, na escola, no trabalho: o pai de família, o operário, a infância, a juventude.”⁹

7. Idem, p. 7.

8. CAMPOS, Francisco. Op. cit., p. 8.

9. Idem, p. 214.

A educação escolar tem, aí, destaque juntamente com a comunicação (que para Francisco Campos era sinônimo de *contágio*), e a segurança nacional.

(...) A escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais. (...) O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde igualmente o propósito de expansão da economia.¹⁰

* * *

A entrada em cena da educação como problema político de cunho estatal foi explicitada desde as primeiras décadas do século XX por diversas correntes de intelectuais, políticos, religiosos e outros segmentos sociais com acesso à imprensa da época. Francisco Campos era apenas mais uma dessas vozes. Junto com seu discurso soavam outros, alguns em concerto, outros em total dissonância. A maioria deles porém assumiu um lugar na historiografia sobre educação ao compor o coro dos que viam a estatização como solução para o problema das profundas desigualdades sociais, para manter os privilégios de uma burguesia estabelecida, para conquistar lugar junto à essa burguesia, para instalar grupos industriais estrangeiros...

As lutas pela intitulada República Nova punham a educação, até então fortemente associada à evangelização, como elemento fundamental para o estabelecimento de uma nova ordem, distinta da existente na República Velha, marcada pela presença das oligarquias regionais e pela fraqueza de um poder central.

Várias foram as estratégias desenvolvidas com o fim de atingir *um novo ordenamento político-cultural nacional* e é impossível desvincular a

10. Idem, pp. 65-66.

educação de campos de conhecimento como a medicina, a engenharia (mais especificamente a urbanização) e a política (principalmente no que toca ao nacionalismo e às manifestações cívico-patrióticas).¹¹

Apresento a seguir algumas dessas estratégias, pinçadas entre tantas outras, que, penso, darão uma idéia da amplitude do espectro de forças que concorriam na relação entre a educação e a estatização do Brasil nas décadas que antecederam ao problema expresso por Francisco Campos quando fala de “uma educação que ainda não encontrou seus métodos.”¹²

Uma das primeiras considerações ao uso da escola como meio para a nacionalização foi levantada pela ameaça à nacionalidade que representavam as colônias de imigrantes vindos do outro lado do Atlântico, ao organizarem-se segundo os modos dos países de origem, mantendo seus laços de nacionalidade, suas tradições e, principalmente, o uso corrente da língua estrangeira entre os imigrantes.

Abrileirar os estrangeiros foi trabalho que veio a consumir-se por meio da erradicação — marcada pela violência — das escolas “desnacionalizantes” espalhadas pelo país, principalmente no sul, de colonização germânica.

Na questão da nacionalização, ao que tudo indica, foram os japoneses e os alemães os que mais mobilizaram as autoridades brasileiras. A ação anti-germanista foi mais intensa — talvez pelo considerável grau de organização comunitária dos grupos alemães nas zonas de colonização. Mas os japoneses não ficaram imunes. Em julho de 1940, João Carlos Muniz, presidente do Conselho de Imigração e Colonização, adverte Vargas da entrada de 60 caixas contendo livros pedagógicos impressos em língua japonesa, destinados às escolas japonesas no Brasil. Salienta que esses livros não puderam ser apreendidos por não se destinarem à venda. Esse ofício, de número de 523/370, provocou a reação do secretário-geral do Conselho de

11. Ver: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

12. CAMPOS, Francisco. Op. cit., p. 4.

Segurança Nacional, general-de-divisão Francisco José Pinto em um comunicado reservado ao ministro da Educação alertando para a necessidade de se tomar providências legais que legitimassem uma atitude repressiva do Conselho de Imigração e Colonização.¹³

Uma vez identificadas como principal agente na consolidação das culturas estrangeiras dentro das colônias, as escolas passaram a ser o palco da transformação dos estrangeiros em brasileiros. Embora a identificação dos imigrantes com os perigos e ameaças à brasilidade tenha sido manifestada nos meios intelectuais desde o início do século XX, o enfrentamento efetivo só veio a acontecer no final dos anos trinta, quando o governo iniciou a desapropriação das escolas estrangeiras.

Tendo em vista o problema da infiltração nazista decidimos utilizar escolas como meio de neutralizar as influências do meio social. Resolvemos então criar incentivos especiais para as professoras que concordassem em se deslocar para locais mais distantes, sob maior influência alemã. Oferecemos a elas residência, serviço de saúde e proteção policial, além de salário normal a que tinham direito (...).¹⁴

As medidas de nacionalização do ensino, levadas a termo pelo Exército e com amplo apoio dos brasileiros *de direito* que então surgiam — os luso-brasileiros —, incluíram o fechamento — só para citar um exemplo — de 298 escolas particulares alemãs no Estado de Santa Catarina e a criação de 472 novas escolas oficiais, com professoras brasileiras.¹⁵

(...) A maioria dos decretos que reprimiam drasticamente as atividades estrangeiras no Brasil foi promulgada entre 1938 e 1939. O fechamento de escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira, os decretos relativos à importação do livro didático em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira, enfim, as medidas de nacionali-

13. SCHWARTZMAN, Simon et alii. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 166.

14. CAMARGO, Aspásia e GÓES, Walder. *Meio século de combate: diálogo com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 273.

15. SCHWARTZMAN, Simon. Op. cit., p. 169.

zação representavam para esses grupos a interrupção de um processo cultural que vinha sendo mantido há quase um século.¹⁶

Foram adotadas ainda outras medidas tais como: a exigência da qualidade de reservista para os funcionários públicos, ações violentas de perseguição e aprisionamento de estrangeiros, a interceptação de correspondências pessoais e a proibição de falar em público a língua de origem. O investimento na nacionalização foi sendo incrementado e aos poucos foi rendendo frutos.

Nestas primeiras décadas do século XX, a educação é também enfatizada pelo aparecimento de novos métodos de ensino e a promessa de renovação da escola e, conseqüentemente, da sociedade brasileira. A esta onda renovadora alguns autores chamam de *otimismo pedagógico* que tem no *escolanovismo*, introduzido sistematicamente por volta do ano de 1927, sua forma mais acabada.¹⁷

Um balanço geral revela algumas modalidades de otimismo pedagógico, umas mais restritas, outras mais amplas. A reforma Benjamin Constant, por exemplo, representa a substituição de um modelo curricular “humanista”, por um outro de natureza “científica”. Também o aparecimento de uma escola primária especialmente alfabetizante representa outro exemplo, bem como a sua substituição por uma escola primária “integral”. O mesmo ocorre com o esforço para combinar, na escola secundária, as ciências com as letras, para implantar o sistema universitário, e para introduzir matérias técnicas ou profissionais nos cursos primário e secundário. Em todos esses exemplos, tentou-se ou realizou-se a substituição total ou parcial de um modelo por outro.¹⁸

O otimismo pedagógico tem como característica “a crença nas virtudes de novos modelos.”¹⁹

16. Idem, p. 167.

17. NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, tomo III, v. II, pp. 264-266.

18. Idem, pp. 264 e 265.

19. Idem.

A disputa entre os modelos da *escola tradicional* e da *escola nova*²⁰ envolvia de um lado a Igreja Católica — com seu quase monopólio do ensino secundário e encarniçada na luta contra a laicidade do ensino, a direção da educação nacional a cargo do Estado e a co-educação dos sexos — e do outro os partidários do movimento renovador que lutavam por ensino público de caráter nacional, obrigatório e gratuito.

Na cultura intelectual deve ser dada toda a preferência aos processos objetivos e práticos de ensino, procurando-se desenvolver o espírito de observação, verificação e de crítica dos fatos; educando a inteligência, não como mero armazenamento de noções, mas ensinando o aluno a aprender por si mesmo; fazê-lo observar, experimentar e executar; pô-lo em contato direto com as realidades, (...) [nesta proposta] o professor é apenas um intermediário: o seu papel é o de estreitar e multiplicar as relações do indivíduo com o meio, não só aproveitando as circunstâncias, mas criando circunstâncias artificiais, de que o aluno terá de sair, agindo e raciocinando, associando e abstraindo — organizando, enfim, a sua própria mentalidade.²¹

O ensino individualizado, no qual aprender deve ser resultado da atividade mental e física, próprias de cada aluno, é uma das bases da educação nova, em cuja escola se *ensina a aprender por si mesmo*.

Já se pode parar por aí mesmo. A proposição *ensinar a aprender por si mesmo* já é suficientemente absurda. Não se fazem necessários outros elementos nem a análise do contexto em que se dão as tentativas de introdução da escola nova para perceber o traço desta modalidade educativa que mais nos incomoda: o seu poder estatizante e uniformizador — a despeito da ênfase que dá à autoformação.

Quando participantes da elite intelectual arrogam-se o direito de identificar os indivíduos em uma maioria como incapazes de aprender por si mesmos não desejam que cada um aprenda aquilo que gostaria de apren-

20. Alguns autores não concordam com a denominação de *escola nova* e *escolanovismo*, preferindo a expressão *movimento renovador*, que daria conta da *pluralidade e confusão das doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de "Educação nova" ou "Escola Nova", suscetível de acepções muito diversas*. Ver ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit., p. 130.

21. NAGLE, Jorge. Op. cit., pp. 284 e 285.

der — de acordo com o que o seu mundo oferece e solicita — mas estão querendo submeter todos — cada um — a um programa.

Trata-se de forjar situações de liberdade pelo oferecimento de elementos para a escolha: a liberdade de escolher dentro de um *set* limitado de coisas. Daí a importância de uma base educacional, pedagógica, baseada em laboratórios, bibliotecas, salas-ambientes, a formação de centros de interesse, a pesquisa e aplicação de estratégias de socialização. É acionado um conjunto de procedimentos com o fim de pôr o aluno, o indivíduo — e trata-se disso mesmo — em contato com a *realidade*.

Criam-se, para tanto, *circunstâncias artificiais* de modo a permitir que o aluno organize *sua própria* mentalidade. O professor é o gerente, o programador da montagem destas *circunstâncias*, o facilitador do acesso à realidade, de acordo com as capacidades determinadas pela análise do desenvolvimento físico e psicológico do *indivíduo*.

Vê-se então, em torno desse esforço para o desenvolvimento das capacidades e do interesse de cada um, a necessidade de uma estrutura tanto física, que exigia uma cara remodelação e aparelhamento das escolas, quanto da difusão das ciências pedagógicas auxiliares a essa abordagem científica da educação escolar: a Biologia Educacional, a História da Educação, a Pedagogia Experimental, a Sociologia Educacional e, especialmente, a Psicologia, desdobrada em denominações tais como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional e Psicologia das Vocações.

Importa destacar que esse movimento em torno do aspecto da renovação da educação escolar — proposta de uma escola nova em substituição à escola de até então, que passa a ser denominada *escola tradicional* — tem como foco o sistema educacional. Quer substituir o *antigo* sistema, pretende ser o *novo*. Assim, o bem intencionado oferecimento da realidade... por meio das estratégias científicas de cunho pedagógico; a oportunidade de socialização... no espírito da equipe de investigação científica; o desenvolvimento da vontade... de aprender a pesquisar; enfim, a promoção das capacidades individuais e da auto-educação configuram a necessidade de recorrer à instância estatal para a possível consecução dos ideais escolanovistas. Com isso, cria-se um conjunto de ações que ligam,

num mesmo movimento, existência autônoma e pertencimento à ordem científico-político-pedagógica do Estado.

Desse modo, a histórica oposição tradicional/novo encerra os termos que compõem uma totalidade. E as relações entre estes termos resultam na afirmação do poder centralizante do Estado e da burguesia.

Juntamente com as forças civis expressas pela relação conflituosa entre intelectuais católicos e intelectuais leigos, a Revolução de 1930 representou o início de um grande trabalho político no sentido da crescente centralização do governo e do seu aparelhamento. A educação, a partir deste período, passou, num crescendo, a ter um importante papel no jogo das forças convergentes ao fortalecimento do Estado. Fortalecer o Estado, no caso brasileiro, era um trabalho que exigia o planejamento e o uso de estratégias de uniformização da cultura. Havia a necessidade de uma cultura brasileira. Isso não significava, todavia, o incremento de aspectos da cultura existente, mas a criação de uma cultura: uma cultura nacional.

Os ingredientes culturais que deveriam interagir para a formação do povo brasileiro não se pautavam na “busca às raízes mais profundas da cultura brasileira que faziam parte da vertente andradiana do projeto modernista; ao contrário, tiveram preferência os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições e o culto às autoridades.”²²

A criação, em fins de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi decisiva; foi a largada para a centralização da responsabilidade e da regulamentação da educação pela instância do governo estatal. Nos anos anteriores a 1930 não havia um sistema central, nem uma política verdadeiramente nacional de educação. Havia somente sistemas estaduais independentes do governo central.

Clarice Nunes, ao apresentar as mudanças por que passou a escolarização na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1930, com Anísio Teixeira dirigindo a Secretaria de Educação, nos dá uma idéia do impacto da centralização dos serviços educativos, no Brasil, naquele período.

22. SCHWARTZMAN, Simon. Op. cit., p. 157.

A maioria das escolas isoladas cariocas [e isso valia também para os outros centros urbanos do país] era conhecida pelos alunos e suas famílias, pelos nomes dos seus respectivos diretores: a escola da “dona Olímpia”, a do “professor Teófilo”, a da “dona Isabel Mendes”. O diretor, uma espécie de líder, ao lado do padre, do político influente, do fiscal, do delegado e do inspetor escolar, exercitava sobre a escola uma liderança que não admitia concorrência ou discussão. Os professores, por sua vez, ao serem obrigados a exercer toda uma escrituração escolar (diários de classe, planos de aula, fichas diversas), se insurgiam contra o que era, na sua vivência, experimentado como um atentado ao direito de autonomia.²³

A perda progressiva da autonomia dos professores fazia parte das estratégias de centralização da responsabilidade sobre a educação, que passou a ser meta no governo Getúlio Vargas e foi levada a termo por Gustavo Capanema enquanto esteve à frente do Ministério da Educação e Cultura. Traçar as diretrizes a que deveria obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude como atribuição privativa da União.²⁴

O trabalho de Capanema deixou uma das mais importantes marcas na história do Brasil e de sua transformação em Estado com governo central. Vem de suas realizações — que abrangiam todo o espectro das práticas educacionais e culturais — um modo de ver, uma percepção, que põe o governo como referência — no sentido de provedor e responsável — a qualquer debate ou ação envolvendo educação e cultura.

Elas incluem a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o Português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os níveis; de que todas as profissões devem ser reguladas por lei, com monopólios ocupacionais estabelecidos para cada uma delas, de que para cada profissão deve haver um tipo de escola profissional, e vice-versa; de que ao Estado cabe

23. NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (orgs.). Op. cit., p. 190.

24. Ver CAMPOS, Francisco. Op. cit., p. 65.

não só o financiamento da educação pública, como também o subsídio à educação privada; e de que a cura dos problemas de ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos etc. reside sempre e necessariamente em melhores leis, melhor planejamento, mais fiscalização, mais controle.²⁵

A eliminação da ameaça à nacionalidade representada pelos imigrantes, o movimento renovador em sua contenda com a Igreja Católica e as ações do Ministério da Educação no governo Vargas são, como já disse anteriormente, alguns exemplos entre tantos do jogo de forças que punham a educação *para todos* como estratégia propulsora da estatização da sociedade. Há que se levar em conta a participação das forças geradas pelas campanhas higienistas tentando *curar* as cidades e instituindo uma espécie de polícia médica e novas políticas de urbanização; pelo emprego efetivo de uma medicina comportamental de caráter positivista e lombrosiano para o controle; pela atuação de uma elite intelectual — atuante nos campos do direito penal, da educação, da medicina, do planejamento, da política — marcada pela eugenia, pelo higienismo, pelo sexismo, pela frenologia: concepções de tratamento correcional dos problemas gerados pela diversidade racial, pela pobreza e pelos párias natos.²⁶ Com estas atuações já se podia perceber claramente uma sensibilização útil para o caráter científico de um *saber de Estado* aplicável não só às leis, mas também à intimidade de cada um, uma governamentalização na medida em que a cura das mazelas sociais se dava pela recuperação dos indivíduos doentes. Recuperação que envolvia o arrogante *direito de curar* concedido aos que se metiam com a ciência.

Ao dizer que “os métodos tradicionais foram postos de lado e que ainda não foram encontrados os novos métodos”, Francisco Campos assinala um ponto que tomo aqui como o ponto de inflexão desta história, um ponto de mudança de direção, de *crise*. Atravessada por inúmeros interesses, a educação como problema do povo brasileiro já tinha um *corpo* na medida em que ressoava, a partir das elites econômicas, políticas e

25. SCHWARTZMAN, Simon et alii-. Op. cit., p. 281.

26. Ver HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. Op. cit. e MACHADO, Roberto et alii. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

intelectuais, por todos os estratos da sociedade da época. Com um corpo, a possibilidade de uma crise.²⁷ As chances discursivas da defesa da escola pública para todos, como responsabilidade do Estado, se esgotam e há a necessidade de tomar uma decisão: ou se arria a bandeira da universalização do ensino ou se parte para o aparelhamento da educação com uma significativa rede física de escolas, extensiva ao território nacional, e uma pedagogia.

A escola existente, com suas frouxas características metodológicas, variáveis de acordo com a política educacional adotada em cada unidade da federação, não servia à uniformização cultural necessária à formação dos cidadãos (votantes, alfabetizados, sensibilizados para as leis) que legitimariam o então emergente governo de caráter estatizante.

Já havia, entretanto, uma espécie de *vontade geral* em torno do tema da educação gerida pelo Estado. Esta vontade poderia ser consultada para a elaboração de políticas educacionais de fundo democrático. Pobres, médios e ricos, cada um, em qualquer desses estratos sociais, já visualizava as vantagens que poderia obter com a educação para todos. As promessas embutidas na propaganda da universalização da alfabetização e da educação formal faziam entrever a possibilidade de emprego com salário no final de cada mês, de assumir um cargo público, de fazer curso no exterior ou, dependendo de onde se estivesse, de realizar pesquisas em educação, de produzir material didático a ser distribuído para todo o país, de ser conselheiro na área de política educacional.

Campos explicita a crise e aponta uma necessidade, uma falta, um vazio a ser preenchido por novos métodos e estratégias pedagógicas ainda não existentes. Tais métodos deveriam corresponder a uma fórmula aplicável a “problemas de que não podemos antecipar os termos ou prever a configuração dos elementos”.

A centralização do Estado provoca ainda uma mudança na percepção do índio, que passa a ser visto como cidadão. Em uma sociedade que se encaminhava para o progresso era importante civilizar os selvagens,

27. Crise, aqui, distingue-se do estado de carência em que a escola é constantemente mantida. Não se trata da *crise permanente* da escola, mas de um ponto em que algo *deve* acontecer para restaurar.

fazê-los participar da vida política da nação. Campanhas de alfabetização, escolas específicas, vacinas, antibióticos, urbanização, concorriam para um “abrasileiramento” do índio. O Estado continua a ter o mesmo cuidado que tiveram os jesuítas, com a eliminação daquilo que não reconhece regras, limites e fronteiras.

Estrangeiros, índios, brasileiros, todos agora nacionalizados, educados por um universal, uniforme. Livres para escolher entre cela privada ou “pública”, cada um seguindo suas históricas condições sócio-econômicas, estavam todos sob o regime de governamentalidade do Estado Novo. Prontos para o que “der e vier”; prontos para obter a educação escolar como um bem. A educação, enfim, complementa junto com as demais intervenções estatizantes a idéia de que nossa Vida depende do Estado. No passado era de teor oligárquico; agora movimenta-se num fluxo capaz de fazer acontecer do fascismo à social-democracia — para não dizer do sonho do socialismo estatal, uma assombrosa ditadura militar. Estado para o que der e vier.

O universal, o uniforme, o individual

Em alguns pontos do litoral brasileiro se pode deparar com sólidas estruturas de concreto armado espalhadas por elevações em frente ao mar. Pesados e super reforçados blocos, com enormes pontas de ferro engastadas, muros descontínuos, pequenos túneis, passarelas, rígidas vigas suspensas sobre o mar. Oferecem-se à curiosidade de quem passa: é bom andar em volta delas, subir, entrar, imaginar para que serviram e para que poderiam ainda servir, perguntar-se se precisariam mesmo ser tão fortes, perguntar-se por que aqui? São insólitas arquiteturas obedientes à geografia justamente na medida em que dela extraem sua camuflagem. No mais impõem-se duras, fixas, orgulhosamente estratégicas e esquecidas. Parecem estar ainda em prontidão, em posição de sentido para os enfrentamentos bélicos para os quais foram erguidas e que não se sucederam.

Restam como marcas em pontos onde o poder já se instalou.

Como essas marcas, construções abandonadas pelo poder, trago aqui uma série de textos, que compõem uma coleção que elaborei sobre um tipo de literatura surgida no Brasil nos anos 1960, principalmente depois do golpe de 1964, e que entra em desuso nos anos 1980. Detenho-me na discursividade dessas obras e busco apenas o que dizem, a superfície mesma dos discursos que se fez virar publicação, algo que se queria tornar público.

Explico-me. Os documentos desta pesquisa não pertencem a arquivos pessoais. Interessei-me por fontes que não fossem cartas circulares, leis, memorandos, correspondências pessoais, biografias ou relatos de

pessoas próximas às personalidades ilustres da educação brasileira, nem por desvendar intenções, influências escondidas no cotidiano de suas vidas, bem longe do que mostravam em suas aparições, pronunciamentos públicos e suas atividades profissionais.

O material de pesquisa aqui, ao contrário, é um conjunto de obras datadas, encontradas em sebos, bibliotecas de velhas professoras e em sacos de livros descartados por bibliotecas de colégios secundários e universidades. Livros que não valem mais nada, que tratam de teorias, métodos e decisões legais ultrapassadas, superadas e fora de moda.

Alguns deles foram de minha mãe, trazidos de cursos de reciclagem que era obrigada a fazer nos anos 1970 para atualizar as obsoletas técnicas de ensino aprendidas no ginásio complementar que cursou no final dos anos 1940. Estes livros didáticos para o professor acumulavam-se em sua estante e ali permaneceram hirtos e intocados até que comecei a preencher as tardes em que adiava a hora de fazer os deveres da escola, lendo as muitas hagiografias que ela colecionava e, por vezes, folheando demoradamente seus livros didáticos sempre tão limpinhos e novinhos. Não é que gostasse de lê-los, mas nunca chegaram a irritar-me como penso que devem irritar a professores, bibliotecários e donos de lojas de livros usados ao vê-los encalhados em suas estantes. Quando puderam, livraram-se deles.

Hoje, esses livros são anátemas, com seus textos graves, científicos e certos do futuro que apontam. Suas capas coloridas, com bem cuidados e modernos trabalhos gráficos, encerram artigos de desconhecidos professores de universidades norte-americanas, apresentados em sisudos simpósios e conferências internacionais, recomendações e conclusões destes encontros, orientações a professores e pais sobre o uso das novas técnicas que então despontavam no cenário da revolução educacional em curso, comentam leis hoje revogadas, falam de um futuro.

Um futuro que se estilhaçou em partículas de acontecimentos, uns abortados nas próprias palavras; outros que se espalharam fulgurantes por algum tempo e desapareceram; outros ainda os estamos vivendo e cultivando ou tentando nos livrar; e alguns derradeiros, enfim, seguem como projéteis atravessando velozmente o nosso tempo, atingindo-nos

violentamente e seguindo inalterados, em sua direção, até não se sabe quando.

É surpreendente a quantidade desses livros publicados a partir da segunda metade dos anos 1970 até o início dos anos 1980.

Os textos nos quais pesquiso são publicações, assuntos, determinações, idéias que se quis levar a público. É fácil, hoje, ver que estão cheios de verdades velhas, grandes doses de astúcia, de inteligência, de crenças, de fé, um apego quase desesperado às débeis certezas oferecidas pelas teorias emergentes (comportamentalistas, da comunicação e dos sistemas), planos governamentais para o futuro, arrogância pedagógica, medo, ingenuidade, paixão que disfarça a suposta superioridade dos que sabem, boas intenções desastrosas. Cumpre, portanto, levar isso tudo a sério.

Eles têm em comum tratar, de forma mais ou menos detida, do ponto em que se unem comunicação e educação. Um breve olhar em seus títulos e sumários esclarece que quando se cruzam educação e comunicação, estas áreas tão grandes e difusas, não formam pontos mas regiões, grandes manchas resultantes da interação entre ciências pedagógicas, cibernética, tecnologia espacial, programas da UNESCO, e de Estado, negócios de grandes empresas, arte, militância e resistência política.

É por vezes sobrevoando e outras embrenhado na floresta sintética dos conceitos, teorias, recomendações, técnicas, instruções e prospecções que proponho compor um mapa das linhas de uma educação que nos habitua às situações de comunicação, contendo linhas que ligam, como sugere Ivan Illich, a escola nacional, no Brasil, e os atributos próprios de uma sociedade cibernética.

Do conjunto dos livros reunidos, cuja bibliografia completa encontra-se no final deste trabalho, selecionei alguns que me permitiram primeiro compor uma imagem da ação de governo¹ em variados estratos característicos do aspecto, ao mesmo tempo, individual e total dos programas que combinam educação e comunicação. Ficaram de fora muitos

1. Governo no sentido de uma governamentalização do Estado, de uma penetração do governo nos mais finos interstícios da sociedade, até mesmo nas pessoas, no modo como se percebem, na medida em que se dá por subjetivação.

deles e alguns muito importantes como o “Taxionomia de objetivos educacionais”,² as famosas *taxionomias de Bloom*, que continuam sendo utilizadas, principalmente na orientação de professores em universidades privadas, na tentativa de padronizar procedimentos para a elaboração de programas de ensino e avaliações. No entanto, cumpria apresentar, na medida do possível, um quadro conciso da relação entre comunicação e escola.

Apanhei-me no fluxo pelo espaço extra-atmosférico, onde foram e estão instalados os satélites de comunicação responsáveis pela assombrosa extensão da comunicação de massa e sua ligação com a intenção de uma educação para todos. No momento seguinte, desço à superfície terrestre para tratar das campanhas promovidas pelos países do primeiro mundo, com o *marketing* da UNESCO, visando ao desenvolvimento dos países do terceiro mundo. O terceiro momento mostra as conclusões e recomendações da “Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina”, realizada no Chile em 1962, cuja tônica recai sobre a necessidade de tecnificação do ensino com o fim de acelerar o desenvolvimento. O quarto não trata de um lugar (espaço, superfície do planeta, limites políticos da América Latina), mas da análise de sistemas (tática de administração de conflitos e rivalidades próprias das atividades militares e industriais) e sua aplicação na educação. Completa-se a série com outros dois livros, abordando a interferência nas potências de cada um operada pela escolarização: a formação de educadores e o trabalho sobre os alunos. As técnicas que acabam por gerar modos de existência ao interferirem no querer, ao produzirem vontades úteis. O último livro refere-se à oposição que se organiza em torno dessas ações autoritárias de governo.

Todos estes pequenos textos têm como base o material “imprestável” coletado por aqui e por aí: livros abandonados, empoeirados, esquecidos nas prateleiras. Alguns desses textos referem-se a um só livro, outros a uma parte, outros ainda a grupos de livros. É importante salientar que os textos escolhidos são tomados como blocos, como construções que resistiram do mesmo modo que os blocos de concreto armado na praia, não como metáfora, mas como fragmentação apreciada por desconhecidos.

2. BLOOM, Benjamin S. et alii *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio afetivo*. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1976.

Eles são antigos pontos estratégicos abandonados. O meu trabalho é descrevê-los, falar do que evocam, dos usos a que serviram, e apresentá-los como ausências presentes no nosso dia-a-dia: os textos como exterioridade do óbvio.

Com esta viagem do espaço sideral até os processos que agem diretamente sobre cada um — visto como aluno, professor, agricultor, cidadão etc. —, buscando modificar seu modo de ser, adaptando-o às novas necessidades das estratégias globais de governo, busco mais do que exercitar um uso atual da noção de governamentalidade de Michel Foucault. Uso esta noção como ferramenta — ou talvez como contraste químico que permite diferenciar tecidos de animais e plantas que à primeira vista são indistintos — para que se possa perceber, no meio da continuidade que se estabelece pela ação de uma crença num papel formador, desejável, querido, da educação para todos, a sutil e quase imperceptível linha que liga entre si uma conferência da UNESCO, interesses de industriais do capital planetário, o jovem com medo de não vencer na vida, a professora com curso ginásial dando aula em uma escola isolada de uma serraria no interior, os exames vestibulares... Muitas outras ligações podem ainda ser acrescentadas: os agricultores que se suicidam nas regiões fumageiras do sul, as intelectualidades pautadas pelo Caderno *Mais!*, os índios que querem reservas ambientais para viver...

Advirto que a teoria da comunicação que aparece aqui se afasta em alguns pontos das intenções de seus idealizadores e pesquisadores. Eles sempre falam dos perigos do uso das possibilidades da comunicação, do funcionamento da mente;³ independentemente das suas intenções, das suas preocupações com os destinos da humanidade, o que eu trago para

3. "Onde os canais de informação são variados e de base ampla (jornais, rádios etc.), as modificações resultantes das novas idéias econômicas, sociais e políticas que surgem na comunidade são suaves. Onde os canais de informação são fechados e controlados por poucos, as transformações são difíceis de se dar e, freqüentemente, levam a uma piora dos padrões." RAO, Y. V. L. apud SCHRAMM, Wilbur. *Comunicação de massa e desenvolvimento: o papel da informação nos países em crescimento*. Trad. de Muniz Sodré e Roberto Lent. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976, p. 86. "Essa teoria dos jogos (...) constitui uma contribuição para a teoria da linguagem; no entanto, existem departamentos do Governo empenhados em aplicá-la a propósitos agressivos e defensivos." WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. Trad. de José Paulo Paes, São Paulo: Cultrix, 1984, p. 179.

estes textos é mais a caricatura do uso que o governo norte-americano e os Estados ditatoriais latino-americanos fizeram dessas pesquisas. Caricatura que é, hoje, a nossa cara.

Não deixo de espantar-me, porém, com o modo como estas teorias se adequaram tão facilmente aos anseios de dominação e de governo dos segmentos militares, com suas atitudes pautadas no controle, na segurança e na paz bélica. Sempre me causa espanto a relação entre a Física e as bombas sobre Hiroshima e Nagasaki, a Química e a indústria de fertilizantes e pesticidas da Revolução Verde, a Biologia e a indústria das sementes e depois a dos transgênicos (uma nova Revolução Verde), e não consigo ver com tranqüilidade os efeitos que as ciências cognitivas, associadas com a Psicologia e a Pedagogia produziram e continuam a produzir no Brasil educado pela escola nacional.⁴

A historiografia consultada sobre educação brasileira preocupa-se em fazer a crítica a um modelo estatal de educação pública controlada, organizada, fiscalizada e normatizada pelo Estado, pelas elites e pelo capital. São aclaradas nestas obras temas tais como a função reprodutora da escola,⁵ a ideologia democratizante e a educação como investimento,⁶ a perda dos direitos civis e a integração para o desenvolvimento,⁷ a relação ao mesmo tempo crítica e parasita das elites em relação ao Estado,⁸ a relação dominantes e dominados,⁹ o excesso de controle estatal e o papel de inte-

4. Uma história das teorias da comunicação que enfatiza a aventura científica da edificação da ciência da mente pode ser encontrada em DUPUY, Jean-Pierre. *Nas origens das ciências cognitivas*. Trad. de Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. Uma história que faz a escolha de considerar as ciências cognitivas como um reflexo do contexto social e político do pós-guerra nos Estados Unidos está em HEIMS, Steve. *The Cybernetics Group*, MIT Press, 1991.

5. Ver CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

6. Ver FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

7. Ver FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

8. Ver GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

9. Ver RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 5ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

lectuais no debate sobre educação,¹⁰ o sentido e os efeitos da modernização no que toca ao papel da educação escolar.¹¹ Críticas pautadas pelo par ideologia (“algo encobre ou falseia a verdade”) e repressão (o poder negativo identificado com a lei e com a proibição). Em suas análises, essas obras de história da educação, quando apontam algum caminho — algumas limitam-se a apresentar um quadro crítico — o fazem de maneira muito breve e recaem sempre na necessidade de uma educação tomada como direito, organizada e dirigida pelos cidadãos, entendida como dever do Estado. Tomado como controlador e financiador do sistema escolar, o Estado aí deve ser reformado, revolucionado, democratizado, nacionalizado e então devolvido à sua real função: servir aos interesses dos trabalhadores, aos excluídos, aos oprimidos, ao povo.

Estas obras, surgidas a partir da abertura política no início dos anos 1980, seguem a trilha crítica aberta pelo livro *Dependência e desenvolvimento na América Latina*.¹² Chegar a um Estado funcional e não autoritário é tarefa de oposição ao Estado militarizado da época em que têm destaque os trabalhadores e suas organizações sindicais, as classes intermediárias e os intelectuais de esquerda das universidades.

Na analítica do poder de Michel Foucault,¹³ o Estado não é tomado como “monstro frio frente aos indivíduos”, nem “reduzido a um determinado número de funções, como, por exemplo, ao desenvolvimento das forças produtivas, à reprodução das relações de produção, concepção do Estado que o torna absolutamente essencial como alvo de ataque e como posição privilegiada a ser ocupada”.¹⁴

O Estado não é tomado também, neste trabalho, como lugar do poder, centro de emanção de poder.

10. Ver GANDINI, Raquel. *Intelectuais Estado e educação: revista brasileira de estudos pedagógicos 1944-1952*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

11. Ver ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Op. cit.

12. CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. 7ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

13. Ver FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. Op. cit., pp. 167-177.

14. FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. Op. cit., p. 292.

O Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade.¹⁵

O Estado não como o alvo a ser atacado, mas como Estado de governo, que não se define por sua territorialidade e sim pela população. “Este Estado de governo, que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança”.¹⁶ Cumpre mudar o alvo. Não o Estado, esta abstração operante, mas suas estratégias de subjetivação.

Todos estes elementos podem ser reunidos em torno da inquietante pergunta de Ivan Illich ao final de seu artigo *Na ilha do alfabeto*: “(...) não será, talvez, que a escola se tornou um rito de iniciação que introduz à mente cibernética, ocultando àqueles que a freqüentam a contradição entre os valores da alfabetização que pretende servir e a imagem de computador que vende?”¹⁷

15. Idem, p. 292.

16. Idem, p. 293.

17. ILLICH, Ivan et alii. *Educação e liberdade*. São Paulo: Imaginário, 1990a, p. 35.

Em livros tardios de Alquimia, em que esta é vinculada ao cristianismo, há algumas gravuras representando o Universo como uma série de círculos concêntricos. O menor deles representa o mundo terreno, envolvido por sete outros círculos relativos cada um a um dos céus para onde se encaminhariam as almas dos mortos, segundo sua pureza e seu merecimento. Quanto mais fiel o humano mais próximo estará de Deus e num círculo mais elevado poderá entrar a sua alma. Na parte superior dessas gravuras é comum ver-se um triângulo dentro do qual está o olho de Deus. O lugar da onisciência é nas alturas, de onde tudo pode ser visto.

* * *

Ela era ainda bastante pequena quando em uma conversa com adultos soube que Deus via, lá do céu, tudo que fazemos, qualquer coisa. Isso a deixou intrigada e depois de pensar bem ficou realmente preocupada. Certamente arderia no inferno pois Ele já sabia do vaso que quebrara e jogara em baixo do assoalho do paiol, dos palavrões com que gostava de chocar até mesmo os meninos quando não havia adultos por perto, das tardes que passava como rainha vestida com o roupão da mãe e os sapatos de ir à missa... Nenhum dos seus desvios, no entanto, comparava-se ao vexame, à vergonha que a pequena, sabendo-se já candidata à danação eterna, sentia das incontáveis vezes em que se achava sozinha no banheiro pelada, fazendo xixi e cocô, ou ainda esfregando-se, fazendo sentir gostosinho... sendo vista por Deus. Por que nunca antes haviam dito que Ele está sempre lá? Vergonha. Passou a usar suas saias mais rodadas de modo a poder tirar a calcinha e sentar-se no vaso sanitário sem que suas vergonhas pudessem ser vistas de cima. Na falta da saia, esticava sua blusa, encolhia-se por sobre as pernas ou cobria-se com uma toalha. Odiava ir ao banheiro. Não lembra mais como foi que parou de tomar os cuidados em relação ao olho que tudo vê.

O olho do Homem

O primeiro *bloco* a ser visitado é a tradução de um livro-relatório elaborado pela UNESCO a propósito de uma *conferência de especialistas* realizada em dezembro de 1965.¹⁸ Nele encontram-se vários artigos de representantes das mais diversas disciplinas: “jornalistas, diretores de organizações de rádio e televisão, sociólogos, peritos em direito internacional e outros assuntos jurídicos, cientistas, educadores e altos funcionários de organizações de telecomunicações além das Nações Unidas, a União Internacional de Telecomunicações” e, também, a UNESCO. O objetivo da conferência era “produzir sugestões e recomendações com vistas a um programa de longo prazo para a promoção do uso da comunicação espacial objetivando o livre fluxo de informações, a disseminação da Educação e maior intercâmbio cultural”.¹⁹

A leitura dos artigos mostra a amplitude do problema criado em torno da possibilidade do uso de satélites de longo alcance para transmissões de programas culturais que seriam captados simultaneamente por receptores (rádios, televisores ou telefones) espalhados pelo planeta, ainda não realizável plenamente, na época, por limitações técnicas.²⁰ A diversidade das línguas, as diferenças de regime (religioso, moral, político) entre país de emissão e país de recepção, a inconveniência da diferença horária

18. UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.

19. *Idem*, p. XXIII.

20. Em 1965, quando realizou-se o encontro que originou o material constante no livro, já haviam sido realizadas pelos russos, em 1961, conversas telefônicas entre astronautas no espaço e o controle na Terra e a emissão de imagens do interior da espaçonave já haviam também sido captadas por aparelhos de televisão. Cf. TCHISTIYAKOV, N. I. *Do primeiro Sputnik à universalização das comunicações via satélites*. In: UNESCO/FGV, op. cit., 1969, pp. 243-260. Em 31 de maio de 1965 foi realizada a experiência-teste chamada Paris-Wisconsin na qual, por meio do satélite Early Bird, alunos de uma escola em Paris dialogaram com alunos de Wisconsin durante cinquenta minutos (esta experiência é descrita em DIEUZEIDE, Henri. *Utilizações possíveis dos satélites de telecomunicação para fins educativos*. In: UNESCO/FGV, op. cit., p. 1969, pp. 122-127. Quando da publicação da obra no Brasil, em 1969, já existia, desde fevereiro, a estação EMBRATEL, sediada em Itaboraí (RJ), com comunicação regular, via satélite, com os Estados Unidos, Itália e Alemanha.

entre distintas regiões do planeta, a distribuição de faixas de frequência utilizáveis pelos diversos países, a compatibilização dos interesses dos grupos privados que desenvolviam tecnologia e os dos Estados, a definição de objetivos e o desenvolvimento de programas educacionais de larga aplicabilidade, a criação de normas para a utilização do espaço extra-atmosférico, os interesses opostos de países em conflito e o possível uso dos satélites para a propaganda de guerra fazem surgir inúmeros órgãos internacionais, especialidades científicas, convenções e pesquisas que mobilizam variados campos do pensamento.

Da meta de levar a mensagem para todas as nações começaram a aparecer problemas de relações internacionais. Uma das principais preocupações dos participantes daquelas discussões era com o Direito Internacional. Por exemplo, uma mensagem transmitida por um satélite norte-americano que chegasse à Turquia teria de ser programada de forma tal que não agredisse os turcos. Assim, era necessário pensar politicamente em como se fazer uma economia da comunicação, das mensagens, das transmissões. Pode-se ver aí uma prefiguração do politicamente correto, com seu fundo multiculturalista de tolerar o *outro* — qualquer um que não seja ou não possa ser amestrado, identificado, mensurado, avaliável, pelo poder das culturas centrais — desde que se comporte como o mesmo. Exige-se dos outros, para que se mantenham legais, livres e bons, o desenvolvimento de uma arte que envolve manter-se diferente modificando, adequando, pacificando tudo aquilo que represente perigo. Manter-se diferente, nestes termos, equivale a manter a aparência exótica, sem nenhuma relação com o modo de vida que produziu esta aparência — o outro é bem tolerado quando se apresenta tão exótico e *harmless* quanto capas de CDs de *world music*.

Todo um conjunto heterogêneo de problemas decorre da fixação do objetivo de levar cultura para os lugares mais recônditos do planeta por meio da utilização de satélites espaciais. As soluções propostas e a sobrevalorização das especialidades científicas podem ser encaradas como desdobramentos de uma racionalidade com efeitos universalizadores, que opera através da generalização de um modelo de gestão burocrático empresarial e/ou estatal. Fixar o objetivo de levar a cultura — científica, in-

dustrial, estatal, global — onde ela inexiste é tarefa de um complexo de interesses que pode ser apreciado ao se prestar atenção na imensa quantidade de produtos que arrasta em termos de aparelhamento intelectual, físico, político e de propaganda. Para que se materialize e opere, um satélite move, além de tecnologias de cunho científico, outras que envolvem preeminência dos Estados que desenvolvem o projeto, a segurança nacional, o lucro dos grupos empresariais envolvidos, a verdade do que dizem os especialistas. O outro lado desse *arrastamento* é que os objetivos propalados pela propaganda da necessidade premente de um dispositivo como o satélite, objetivos educacionais, arrastam também — recobrem — objetivos de segurança e controle, de domínio, de concentração de capital, de criação e preservação dos mecanismos aculturadores e dos povos aculturados, que funcionam como fontes de renda e do *status* internacional das nações responsáveis por produzir o que é cultura.

Um dos principais objetivos visados pela racionalidade que orienta e é usada como justificativa desse programa, é a unificação da cultura tal como expresso pela UNESCO e outros organismos das Nações Unidas: “unificar, em padrões universais, todos os seres humanos oriundos das mais diferentes condições sociais e dos mais variados níveis econômicos”.²¹

Todas as ações propostas dentro deste programa têm sua realização plena no futuro. O jovem de hoje será o homem do ano dois mil, dizem, e este é o homem que cumpre formar hoje.

As ciências, com suas metodologias, objetivos, técnicas e efeitos de verdade estão dispostas para legitimar a abertura empreendida em conjunto por organizações de Estado e grandes blocos empresariais, da senda mais curta e segura até o futuro desejado. Chama-se *prospecção* a esta ação científica de fixar um objetivo no futuro e direcionar todos os esforços para atingi-lo.

O método que vamos usar para classificar os problemas é o prospectivo elaborado por Gaston Berger. Ele convida o observador a colocar-se no

21. KHATIB, M. M. Para que exista equilíbrio entre as diferentes regiões do globo. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969, p. 205.

futuro e a olhar para trás. Examinamos, portanto, a questão das aplicações educativas das comunicações espaciais, supondo resolvidos, por quem de direito, os problemas técnicos, jurídicos e administrativos criados pelo uso dos satélites. Numa perspectiva assim, o objetivo final da telecomunicação aplicada à educação é o livre acesso de todos os indivíduos à totalidade do material didático necessária à formação de sua personalidade, isto é, essencialmente, a possibilidade que é dada a todos de registrar e guardar consigo o conjunto das mensagens educativas que lhes são destinadas. Esta situação só se configurará quando os satélites de emissão direta puderem fornecer mensagens visuais (por telautógrafo ou teletipógrafo) aos receptores individuais munidos de possibilidades de registro ou de estocagem.²²

O que, à primeira vista, pode parecer uma consequência simples e direta do emprego de uma metodologia científica, uma prova da capacidade de previsão que a observação dos fenômenos e a identificação de regularidades exercitadas nos experimentos científicos pode levar, mostra-se como o abrigo, sob o verniz da neutralidade e da verdade científica, de um complexo de interesses de fundo comercial, militar e de controle.

Os efeitos da obediência aos ditames embutidos na promessa de um futuro idealizado, com o qual nos fazem sonhar pela repetição massificante de mensagens otimistas de um porvir alvissareiro e vibrante, manifestam-se pelo crescente abandono do presente para a construção deste futuro do qual somos partes funcionais e não agentes vivos. À vontade de cada um deve sobrepor-se uma vontade geral que corresponde aos direitos e aos deveres do cidadão. Cada um é percebido, enfim, enquanto função representativa do Homem: o efeito totalizante se expressa a partir do trabalho sobre cada um, visando parametrizar a manifestação de suas potencialidades de acordo com um futuro comum.

Os satélites mesmos são resultado da boa utilização do método prospectivo. Arthur C. Clarke, um dos mais influentes criadores de ficção científica, foi quem concebeu a idéia que mais tarde viria a concretizar-se nos satélites de comunicação. A tecnologia espacial, lembra um dos autores

22. DIEUZEIDE, Henri. Utilizações possíveis dos satélites de telecomunicação para fins educativos. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969, p. 105.

que contribuem no livro, “tornou realidade as fantasias do uso de satélites artificiais como retransmissores extraterrestres de sinais de rádio, apresentada pela primeira vez por Clarke em 1945”.²³

O próprio Clarke dedica um artigo à questão da prospecção no qual projeta conseqüências da utilização dos satélites de comunicação, que nos fazem entender melhor a predominância do caráter especulativo e incerto de suas previsões. Para ele, os satélites de telecomunicações tornariam obrigatória a utilização de uma língua mundial de base, no afã de uma instrução mundial, uma vez que seria “impossível e inútil ministrar lições em cada uma das seis mil línguas do mundo”.²⁴ O fim da era das cidades seria outra conseqüência do emprego de satélites, pois o acesso a informações em qualquer ponto do planeta tornaria o contato entre os homens possível a qualquer momento, independentemente da situação geográfica em que se encontrassem. Anunciava-se, também, o fim da era do homem selvagem, “graças a algumas toneladas de aparelhagem eletrônica sobrevoando a 36.000 quilômetros acima do equador”.²⁵ Entre estas “medidas draconianas de uniformização”²⁶ que seriam necessárias adotar, estava a redução, a uma ou duas horas, do tempo necessário ao sono graças a meios eletrônicos: “seria muito vexatório ter que viver em uma sociedade na qual, em dado momento, mais de um terço de nossos amigos e conhecidos estivessem dormindo”.²⁷

Confiante na sua capacidade de previsão do futuro, ele lança, nesta conferência de 1965, mais uma de suas idéias:

É o sistema nervoso da humanidade que estamos construindo agora... A rede de comunicações, de que os satélites serão os pontos focais, permitirá ao pensamento de nossos netos ir e vir com a rapidez do raio sobre a face

23. PERSIN, Jean. Aspectos técnicos da transmissão direta. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969, p. 261.

24. CLARKE, Arthur C. Antecipação, realização e prospectiva. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969, p. 56.

25. Idem, p. 46.

26. Idem, p. 59.

27. Idem, p. 58.

do nosso planeta. Eles estarão em condições de atingir qualquer lugar e de encontrar qualquer pessoa em qualquer momento sem sair de sua casa. Todos os museus e todas as bibliotecas do mundo serão prolongamento de sua sala-de-estar.²⁸

Não há como deixar de ver nesse instrumento, que então Clarke chamava de *quadro-negro eletrônico*, o germe do computador pessoal ligado à rede de computadores de que hoje nos servimos do mesmo modo como ele descreve. Mais um quadro de futuro projetado de modo a transformar o presente em ponto de largada. Do presente se quer apenas a consistência necessária ao impulso do salto para o futuro. O resto é confiado à canalização das potências para um campo restrito de possibilidades a que se chama futuro. A atualização dessas potências tem importante expressão no movimento simples e efetivo dos Estados que cuidam de tomar antes do povo, da força dos cidadãos, e das riquezas do território, tudo aquilo que depois, num regime de carência, de direitos e deveres, de promoção e de conservação do próprio Estado, vai depois oferecer. O futuro *prospectivado* funciona, então, como destino, lugar seguro e equânime a que nos leva a aplicação das metodologias científicas a serviço da segurança nos Estados.²⁹

Dentro deste quadro de criação de condições para o controle global do capital, a prospecção não passa de uma vestimenta científica para a invenção de um futuro condizente com o sucesso da empresa desenvolvimentista. A realização dessas antecipações deve-se muito mais ao modo como são cercadas por pesados investimentos, pela expectativa de grandes lucros e pela afirmação do poder dos Estados que as propõem.

28. Idem, p. 61.

29. Em 1967, o tema do desenvolvimento é acrescentado à Doutrina de Segurança Nacional dos Estados Unidos por Robert McNamara, então Secretário da Defesa. A questão da segurança deixa de ser encarada como fenômeno exclusivamente militar, mas econômico, social e político. No Brasil, a Escola Superior de Guerra, criada em 1949, adota a Doutrina como antídoto à ação do “inimigo interno”, o comunismo. A educação tem papel importante como fator de segurança nacional, permitindo ao Estado explorar o capital humano ao promover um ensino de cunho tecnicista e patriótico. Sobre a escola e a segurança nacional, ver SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. 63-72.

Quanto à educação, especificamente, os participantes das conferências dela lançam mão como argumento para reforçar a importância da transmissão por satélite. Ela permitiria levar cultura para um mundo formado por aldeias de pessoas pobres, preconceituosas, indigentes culturalmente, que não poderiam e nem iriam querer, por isso, colaborar com o progresso. Portanto, o dispositivo tecnológico, ainda em estágio experimental, representava a possibilidade de levar a todo mundo, sob a batuta da UNESCO e dos vários órgãos das Nações Unidas, informações úteis na consolidação da perspectiva do desenvolvimento. A definição do programa estaria nas mãos dos programadores, dos cientistas, dos especialistas e a serviço de uma nova humanidade. Quando passassem a almejar uma cultura científica, a ter uma vontade de saber globalizada, os povos e aldeias do mundo inteiro estariam aptos a participar do mundo desenvolvido.

O vazio cultural absoluto é a sorte da maioria da humanidade, que ainda está dividida em uma multidão de vilarejos ou de tribos isoladas como tem sido, aliás, desde a aurora dos tempos. Mas, daqui a pouco, tudo isso vai mudar. Com o aparecimento do satélite de telecomunicação, logo será impossível a qualquer grupo humano, melhor digo, a qualquer indivíduo estar a não mais do que milésimos de segundos de todos os outros.³⁰

A relação que se estabelece entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos em termos culturais é a de cultura e não-cultura. Os países possuidores de cultura levam-na aos desprovidos, aos que não têm cultura. Parece absurdo, mas é assim mesmo. Se o que se considera cultura é a cultura científica conforme a que produziu mísseis, bombas atômicas e radares, é claro que os países do hemisfério sul não possuem cultura.³¹

30. UNESCO/FGV. Op. cit., p. 47.

31. A noção de cultura em jogo neste círculo científico-político pode ser apreciada no texto de C. P. Snow, publicado em 1959, sobre os efeitos indesejados da separação entre “as duas culturas”, expressão que cunhou para referir-se à distância crescente entre a cultura científica e a cultura humanística. Afora as polêmicas que gerou ao tocar nas ignorâncias recíprocas de cientistas e humanistas, uns em relação ao campo dos outros, defendia a união das culturas em favor de uma revolução científica possível a partir de uma educação de caráter técnico (a cargo de cientistas e professores de inglês dos Estados Unidos e da Inglaterra) que diminuísse o fosso

A introdução à edição brasileira, assinada pela Fundação Getúlio Vargas, enfatiza o papel da comunicação de massa na redução do “abismo tecnológico entre nações e até entre sub-regiões de um mesmo país”.³²

Embora reconheça que a extensão das comunicações por meio de satélites não viria a resolver todos os problemas do Brasil como país em desenvolvimento, não deixa de exclamar com entusiasmo:

Já não há mais lugar para bruxas e feitiçarias. O meio em que vivemos se chama *ciência-tecnologia* e a mensagem dominante é *Comunicação*, na mais alta intensidade. (...) Todos querem e têm consciência de seu direito à informação, ao conhecimento e à profissionalização. Este será o fundamento social da comunicação de massa.³³

Em um único parágrafo é oferecido um mapa-síntese das forças que jogam no modelo social a que vinham juntar-se os satélites e sua contribuição para a elevação do nível de educação e de conhecimentos gerais de todos.

Certas análises sociológicas já têm revelado uma tendência recente à formação de verdadeiros cinturões de ciência e tecnologia em torno dos dois maiores núcleos de poder aqui representados por P. P. (poder político, concretizado na estrutura de governo) e P. E. (poder econômico, mais concretamente representado pelo sistema empresarial). Entre eles se situa o mais numeroso contingente humano que, em realidade, é a parcela da sociedade onde se situam e operam os dois grandes mercados: o de consumidores

entre os países ricos e pobres (industrializados e não-industrializados). Propunha a união das culturas a serviço da industrialização dos países pobres face à possibilidade de que a Rússia, bastante adiantada na tecnificação do ensino público, tomasse a frente na utilização das capacidades humanas em favor da acumulação de capital. SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. Trad. de Geraldo de Souza e Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. Manifestando sua noção de cultura, Arthur Clarke refere-se às duas culturas de Snow: “...não acredito que haja duas culturas; o que existe é a cultura e a não cultura”. CLARKE, Arthur C. *A sonda do tempo: as ciências na ficção científica*. Trad. de Martha Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 8.

32. UNESCO/FGV. Op. cit., p. XIII.

33. Idem, p. XIII.

de bens e serviços, e o de reserva humana de conhecimento e talentos supridores daquelas duas agências sociais (P. P. e P. E.).³⁴

A direção conveniente do processo de crescimento global — aquela em que o corpo social reage fornecendo feed-back para as grandes decisões e inovações encetadas pelos pólos P. — depende do alcance de um apreciável grau de desenvolvimento social e econômico. As sociedades do terceiro mundo, por encontrarem-se “em algum ponto retardado na curva do desenvolvimento”,³⁵ têm dificuldade em corresponder às iniciativas e decisões dos pólos P. O resultado dessa dificuldade é o aprofundamento do abismo tecnológico (em matéria política, científica e técnica) entre os núcleos político e econômico de iniciativa e irradiação.

Neste quadro de tensões provocadas pelos pólos de poder indicados, cada brasileiro é tomado por sua capacidade de consumir o que oferecem as agências sociais e de servir, se tiver talento e conhecimento, aos seus interesses.

Ao lado dos transportes, as comunicações³⁶ são vistas como os maiores problemas do Brasil.³⁷ Segue-se então uma seqüência das ações no

34. UNESCO/FGV. Op. cit., p. XIV.

35. Idem, p. XV.

36. O modelo de comunicação de Schramm introduz, como elemento básico (juntamente com os típicos emissor, receptor e mensagem), o codificador, ligado ao emissor e o decodificador, ligado ao receptor. Essa mediação do processo comunicacional por máquinas e a ocupação da atmosfera por ondas eletromagnéticas provindas dos satélites marca a descontinuidade entre sociedade disciplinar e sociedade de controle. Uma descontinuidade marcada pela ampliação em escala planetária da capacidade do poder disciplinar: “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo”. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 153.

37. Entre as frentes de ação dos governos militares, é impossível deixar de mencionar a agricultura e o projeto nuclear. Estas frentes marcam ações concomitantes ao projeto educacional, pautadas pela orientação das estratégias de segurança nacional características da guerra fria e da intervenção dos Estados Unidos na América Latina. Sobre a política nuclear ver: ROSA, Luiz Pinguelli. *A política nuclear e o caminho das armas atômicas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 e FULLGRAF, Frederico. *A bomba pacífica: o Brasil e outros cenários da política nuclear*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Para uma visão abrangente da política agrícola do período no mundo, ver

campo da comunicação que segundo, ainda, o prefácio, consolidam o processo de modernização e expansão do sistema brasileiro de telecomunicações: a implantação do Código Brasileiro de Telecomunicações e do Plano Nacional de Telecomunicações; a criação da EMBRATEL, em 1965; a inclusão do Brasil no consórcio internacional COMSAT; a criação, no programa de integração e segurança nacional, do Grupo Executivo das Telecomunicações da Amazônia (GETAM); a criação da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE). Esta comissão, sediada em São José dos Campos, produziu o documento “projeto SACI³⁸ para uso de satélite síncrono para levar programas educativos a toda população do país, e não só a faixa costeira”.³⁹

A publicação no Brasil de *Comunicação na era espacial* — um ano após ter aparecido nos Estados Unidos — é um marco na nova orientação que se dá à educação brasileira. A concentração das forças para a unificação da educação em todo o território nacional pelo uso do satélite pode ser tomada como indicador da descontinuidade entre uma educação cujo principal problema era, ainda, ensinar as primeiras letras e *uma educação para*

MOONEY, Patrick Roy. *O escândalo das sementes: o domínio na produção de alimentos*. Trad. de Adilson D. Paschoal. São Paulo: Nobel, 1987.

38. O projeto SACI foi uma das mais ambiciosas iniciativas envolvendo educação e avançada tecnologia de comunicação de massa no Brasil. Previsto em três fases que envolviam: uma ligação via satélite entre a Universidade de Stanford e a CNAE (Comissão Nacional de Atividades Espaciais) em São José dos Campos; uma experiência-piloto no Rio Grande do Norte, de emissões educativas por rádio e televisão a um número restrito de escolas públicas daquele Estado; um sistema nacional equipado com satélite destinado prioritariamente à educação. Tão grande quanto suas ambições foi seu fracasso. Foram poucas as emissões planejadas em conjunto com Stanford; o projeto-piloto afundou em contradições, falhas no planejamento e intrigas; o satélite não chegou a ser adquirido por razões econômicas e, em 1978, as missões do projeto-piloto (iniciadas em 1972) já haviam desaparecido. Foi mobilizado um imenso rol de especialistas, das forças armadas, do MEC, de Stanford, das empresas envolvidas, os professores treinados, os alunos, as comunidades, orquestrados pela teoria dos sistemas. Segundo Laymert Garcia dos Santos, a despeito de todos os diagnósticos, pesquisas e relatórios, a ignorância da realidade do campo de aplicação do projeto — o Rio Grande do Norte — e uma “tremenda crença nas virtudes da tecnologia e do planejamento” determinaram o fracasso dessa iniciativa dos militares brasileiros que auspiciava uma educação para todos controlada e segura. Sobre a história e análise desse projeto ver: SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

39. UNESCO/FGV. Op. cit., p. XIX.

todos. Ao contrário dos diversos episódios de reformas educacionais que desde o Império se tentou efetivar por meio de legislações e determinações de governo, dispunha-se agora de uma rede física de escolas e de um conjunto coerente de princípios e métodos pedagógicos fundamentados nas mais recentes e eficazes produções científicas.

Com os satélites em operação, temos o espaço à nossa volta tomado por ondas eletromagnéticas portando mensagens vindas de um ponto no espaço extra-atmosférico: submeter todos os povos a uma mesma programação, ou mesmo a várias, todas limitadas ao espectro comunicacional. Tudo o que é veiculado é informação. As ondas eletromagnéticas portando os códigos das mensagens estão por todo lugar e estamos mergulhados em todas as emissões feitas de todas as centrais. Todos os programas de rádio, televisão, a faixa especial da polícia, das agências secretas, as ligações telefônicas mais bestas, as mais graves, todas essas emissões estão passando por aqui, agora. Basta termos o aparelho capaz de captar as modulações, por discriminação das ondas que chegam, o receptor adequado — rádio, televisor, telefone, computador etc. — que possa sintonizar, discriminar as ondas portadoras dos códigos da mensagem e decodificá-la reconstituindo a mensagem enviada originalmente.⁴⁰

Qualquer emissão é resultado de várias operações de seleção, purificação e redução à informação do acontecimento a partir do qual se capturam pelas mídias, sons, palavras e imagens organizados e editados de modo a serem facilmente consumíveis e apreensíveis. Estes sons, palavras e imagens transmitidos pelos satélites constituem subprodutos episódicos dos acontecimentos que os geram, aos quais se apõem legendas, molduras e sentidos de acordo com a política de verdade vigente ou com o produto que se quer que resulte dessas operações. As agências que operam essas transformações e que oferecem esses produtos a toda humanidade são os donos dos sentidos com que esses produtos aparecem. É somente após um tratamento pedagógico parametrizando e controlando os efeitos das mensagens transmitidas, que estas são postas à livre interpretação da assistência.

40. Para uma síntese das representações do processo de comunicação propostas pelos mais importantes estudiosos da área, ver RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

O que se vê, ouve e lê via satélite, as mensagens recebidas, são efeitos de decisões de governo acerca do que é conveniente mostrar, para quem se quer mostrar e em que extensão.

Dentro do conjunto dos livros tomados para estudo, procuro marcar o início de uma importante e particular ligação entre educação e comunicação no Brasil;⁴¹ ligação que se faz cada vez mais estreita até nossos dias.

No lugar do olho de Deus está agora, no espaço, o olho do Homem. Sua função é transmitir aos animais humanizáveis que respiram sobre a Terra, visões, imagens e palavras: o que um Homem deve ver e dizer. São parâmetros, medidas para que cada um se compare e se amolde. Deus não foi banido deste lugar, apenas acomodou o Homem ao seu lado.

Transformar a todos e a cada um

*Comunicação de massa e desenvolvimento*⁴² é o livro-bloco em que me baseio agora. O autor, Wilbur Schramm, à época diretor do Instituto de Pesquisa de Comunicação da Universidade de Stanford, preocupa-se em mostrar a extensão e a importância do papel da informação nos países em desenvolvimento. As transformações por que devem passar as sociedades subdesenvolvidas rumo ao desenvolvimento têm caráter eminentemente pedagógico, focado na alfabetização, na produção e no consumo segundo as necessidades do desenvolvimento nacional.

O estudo de Schramm é parte do esforço da UNESCO em ajudar a desenvolver os veículos de comunicação de massa. Na introdução ao livro, elaborada pela própria UNESCO, os veículos de informação são apontados como tendo um importante papel a desempenhar na educação e no progresso econômico e social em geral. Importância que só faz aumentar desde que iniciou o incentivo a partir da Assembléia-Geral das Nações Unidas de 1958.

41. Sobre esta ligação em períodos anteriores ao que aqui estou tratando, ver SOUZA, José Inácio de Melo. *O Estado contra os meios de comunicação (1889-1945)*. São Paulo: Anablume/FAPESP, 2003.

42. SCHRAMM, Wilbur. *Comunicação de massa e desenvolvimento: o papel da informação nos países em crescimento*. Trad. de Muniz Sodré e Roberto Lent. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

A preocupação da obra, no entanto, concentra-se no trabalho com os homens, sobre a superfície do planeta. Trata-se, entre outras coisas, da sensibilização dos povos para terem necessidade da grande quantidade de informação que as novas tecnologias poderiam trazer sobre a Terra; da transformação que deve acontecer para que cada um seja agente da transição das tribos e sociedades subdesenvolvidas para sociedades modernas; da consolidação das sociedades da informação. Aumentar a produtividade. Este é o primeiro verso da cantilena que anuncia ao país uma educação capaz de preparar os brasileiros para o que der e vier.

Nos anos 1960, o planeta agitava-se em busca de socialismo, libertarismo, liberações. Mas não só. Dentro dele a UNESCO orquestrava intervenções no sentido de promover o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos.⁴³

- E por que deveríamos plantar mais arroz? — pergunta o patriarca.
- Eles querem que plantemos mais e vendamos a dinheiro [dizem os jovens].
- Dinheiro significa encrenca — responde o velho.
- Com ele o senhor poderia comprar um vestido novo para Mãezinha.
- Ela já tem um vestido. Onde iria colocar outro?
- Com ele poderíamos mandar as crianças à escola.
- E deixá-las ir para a cidade, nos abandonando?⁴⁴

Esta conversa se dá entre os jovens e o patriarca de uma família, batizada pelo autor de Bvani, “pessoas de boa aparência — baixas, morenas,

43. Este é apenas mais um movimento do problema do progresso posto aos países subdesenvolvidos nesse período. A complexidade desta questão impede que falemos em começo, em origem, em hora do nascimento do processo de modernização no Brasil. Como exemplo da dispersão desta questão, mostro a seguir trechos de um estudo sobre a organização da publicidade oficial produzido para o governo do Estado de São Paulo em 1935: “Incentivar o consumo, provocar e criar necessidades, orientar a produção e conquistar mercados”; “cooperar para a formação da mentalidade coletiva de que o país precisa para a realização do seu destino e fortalecimento de suas instituições”; “coordenar os vários serviços de publicidade atualmente esparsos, de modo a organizar e estabelecer planos de conjunto, métodos e sistemas uniformes de difusão, divulgação, vigilância e propaganda geral, sob critério e comando único”. OLIVEIRA, Armando de Salles. *Jornada democrática: discursos políticos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1937, p. 196.

44. SCHRAMM, Wilbur. Op. cit., p. 29.

de olhos claros, rostos largos e inteligentes”. Os Bvanis vivem no sul da Ásia “com uma rica herança de religião, filosofia, poesia e arte”.⁴⁵ O problema com eles, segundo Wilbur Schramm, é que economicamente são subdesenvolvidos:

Poderíamos chamar aos Bvanis pessoas limitadas — limitadas por sua liderança conservadora, pelo fechado sistema social e pelas normas tradicionais do povoado; limitadas na educação e na informação que podem procurar e nas inovações que se permitem experimentar; limitadas na extensão em que podem empregar sua inteligência natural e no esforço de colaboração para o desenvolvimento nacional.⁴⁶

No espírito do trabalho que desenvolve em benefício da humanidade, ele elabora o seguinte axioma:

Se quisermos promover o desenvolvimento econômico, deverá haver uma transformação social, e, para que isto ocorra, deveremos mobilizar os recursos humanos, e os problemas difíceis de ordem humana deverão ser resolvidos.⁴⁷

Confrontados com os oferecimentos do progresso, os Bvanis ficam divididos entre velhos e jovens, entre conservadores e inovadores. Está lançado o grande pecado: não acolher o progresso. As doenças, a fome, o atraso tecnológico devem ser eliminados e o subdesenvolvimento, tomado como problema dos países pobres, põe os países ricos como modelo a ser seguido. Tudo que estes produzem deve ser desejável pelos outros. Tudo o que para os Estados ricos representa um valor deve ser tomado como semelhante pelas nações pobres. Os pobres ficam assim sujeitos a uma pauta de direitos que espelha o que é desejável pelas culturas dos países ricos e que é a tradução extemporânea do seu próprio desejo. Os programas de desenvolvimento vão *fazer o bem*, queiramos ou não, assim como a educação fundamental vivida por nós como direito obrigatório é o bem universal inquestionável e de referência a estes programas progressistas.

45. Idem, p. 26.

46. Idem, p. 31.

47. Idem, p. 32.

Assumir-se subdesenvolvido é o primeiro passo para entrar na corrida do desenvolvimento econômico e traduzir em *útil* todo o possível. As ações culturais, políticas, econômicas, educacionais passam a valer na medida em que resultam em lucro, em capital. Para tanto, cumpre desenvolver uma *nacionalidade* que está adormecida ou que precisa ser reavivada, um sentimento de participação numa instância maior que organiza e controla todos os esforços e os direciona para uma ordem nova, de fundo econômico e dirigida pela burocracia estatal. No Brasil, é curioso notar, a preparação que tanto no caso do Estado Novo como na redemocratização com o desenvolvimentismo dos anos 1950, cabe ao Estado e à democracia que ele promove, despertar o povo indolente.⁴⁸

Para desenvolver-se é necessário modificar-se para ser possuidor do que falta.

O processo de modernização se inicia quando algo “estimula o camponês a querer ser um fazendeiro auto-suficiente, o filho do fazendeiro a desejar aprender a ler para que possa trabalhar na cidade, a mulher do fazendeiro a parar de ter filhos, a filha do fazendeiro a desejar um vestido e arrumar os cabelos”. A transformação não se dará tranquilamente ou muito eficientemente, a não ser que o povo queira modificar-se.⁴⁹

A insatisfação, a falta, parecem acionar o motor da transformação. É necessário fazer um povo sentir falta e por meio dela produzir um *querer modificar-se*. Conduzir a este querer é tarefa de uma *pedagogia*.

A ação pedagógica é exercida sobre cada um, principalmente sobre aqueles que exibem um padrão psicológico denominado *personalidade móvel*.

A personalidade móvel tem alta empatia; pode espelhar-se “na situação do companheiro”. É o tipo de pessoa que se torna “o cliente de banco, o ouvinte radiofônico, o votante”, que aceita e advoga a transformação. E, diz

48. Sobre a continuidade do projeto desenvolvimentista, a despeito da oposição cerrada de uma orientação política à outra, nos governos Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, ver CAR-DOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia e Desenvolvimento — Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

49. SCHRAMM. Op. cit., pp. 78-79.

Lerner, esse é “o estilo pessoal predominante unicamente na sociedade moderna, que é distintamente industrial, urbana, culta e participante”.⁵⁰

Essas pessoas compõem o alvo predileto quando se pensa em promover transformações dentro de um grupo. Tais transformações baseiam-se em mudar o querer, em desejar o que lhe é oferecido. Assim, os indivíduos com as personalidades móveis cumprem o papel de acolher e levar para dentro do grupo aquilo que um país desenvolvido tem a oferecer.

Promover a infusão de personalidade móvel (ou moderna) seria “o primeiro elemento na dinâmica social do desenvolvimento”.⁵¹ O segundo requer desenvolver um sistema de comunicação de massa capaz de “difundir as idéias e concepções de mobilidade e transformação social”.⁵² Em seguida, deve-se buscar a “interação da urbanização, cultura, industrialização e a participação dos meios a fim de levar a sociedade moderna a realizar-se”.⁵³

O aumento da informação disponível, o acesso aos mais variados meios de comunicação, enfim, a promoção da comunicação de massa, seria o acelerador da experiência primitiva de difusão do desenvolvimento que coube, em estágios anteriores, à migração: experiência por demais física e lenta. A comunicação de massa atualiza em alta velocidade e em escala global a experiência da modernização.

“São os indivíduos que devem modificar-se”,⁵⁴ alerta Schramm, lembrando o que deve acontecer em cada um — querer modificar-se — para que a transformação social global efetivamente ocorra. Todavia, a mudança individual encontra-se, muitas vezes, limitada pelo grupo. “É muito difícil para um indivíduo voltar-se contra a norma de grupo, porque, nesse caso, ou se modifica todo o grupo ou ele próprio deve buscar um outro grupo”.⁵⁵ Todos e cada um devem ser afetados pela formidável rede de

50. SCHRAMM, Wilbur. Op. cit., p. 82.

51. Idem, p. 82.

52. Idem, p. 83.

53. Idem, p. 83.

54. Idem, p. 183.

55. Idem, p. 183.

informações cujos nós são os equipamentos tecno-científicos capazes de transmitir e/ou acumular informações. De experimentos e operações junto aos Navajos, a tribos africanas, aos povoados na Ásia, aos agricultores no Canadá tira-se o aprendizado de que “uma utilização eficiente dos veículos de massa para o desenvolvimento econômico e social implica em que seja local o mais possível”.⁵⁶ Faz-se necessário conhecer os costumes locais e as cadeias interpessoais e definir o modo como influenciam, facilitando ou dificultando a circulação de informações. Desse conhecimento depende o sucesso das campanhas de modernização.

Individualizar, tratar localmente e conhecer a cultura local têm como fim efetivar o trabalho de unificação que exige a modificação de costumes contrários aos de uma sociedade moderna, romper com a estagnação e, no limite, a cultura da pobreza. É preciso levar para o local o avanço do geral, o bem universal da civilização. Neste sentido, a modernização é mais do que a atualização das práticas coloniais, atuando agora de formas mais sutis e com mais largo alcance: não se mata nem se escraviza, mas se submete por convencimentos racionais programáticos, exige pessoas livres, relações de poder. Seguir na direção do progresso é viabilizar uma utilização eficiente, mais veloz e uniformizadora, dos veículos de massa para o desenvolvimento econômico.

Entre as características básicas de uma sociedade moderna a participação é marcante a ponto de se dar como seu sinônimo, sociedade participante. Em uma sociedade participante a maioria das pessoas

(...) frequênta a escola, lê jornais, recebe salários depositados em bancos, de empregos dos quais podem legalmente desligar-se, compra artigos a crédito em mercados abertos, vota em eleições que na realidade decidem sobre os candidatos em competição e expressa opiniões em muitos assuntos que não são seus assuntos particulares.⁵⁷

Esta transição da sociedade tradicional para a moderna em que autores como Schramm tanto insistem é, no final das contas, transição das

56. Idem, p. 189.

57. LERNER, Daniel. Apud SCHRAMM. Op. cit., p. 198.

variadas — e inúteis para o progresso — formas de organização que são únicas em cada grupo social, em cada tradição, para a forma Estado universal, suas leis e seu saber tecno-científico.

É dentro desta moldura da forma-Estado que se definem as ações transformadoras e as áreas de campanha: agricultura, saúde, alfabetização e educação formal.

Duas dessas quatro áreas de campanha chamam a atenção: as recomendadas para as ações nos países em desenvolvimento ligadas à educação. A alfabetização implica transformar, por meio de campanhas próprias, adultos em escreventes. Exige a passagem para um poder científico, outra nova dimensão do poder legal, e requer uma pessoa que saiba ler e escrever. A função primordial da alfabetização para todos é, portanto, permitir a participação de cada um no sistema de poder central, tornando-o um cidadão. Os alfabetizados sofisticam a sociedade, permitem a entrada de indústrias, por exemplo, que podem explorar as potencialidades de um grupo ou lugar e com isso alavancar o progresso. A alfabetização é “um meio de criar cidadãos mais úteis, mais produtivos e de acelerar o desenvolvimento nacional”.⁵⁸

A educação formal, por sua vez, prepara para o futuro. É mais lenta, porém mais completa por fazer-se acompanhar das disciplinas de caráter técnico e científico que interessam na nova ordem a ser instaurada, e dos processos de controle e de avaliação que visam otimizar a produtividade inerente aos métodos educacionais especialmente desenvolvidos. As escolas “instilam os tipos de interesses e necessidades que os veículos de massa exigem”.⁵⁹ Atinge a todas as crianças e pretendia escolarizar, submeter a um mesmo programa, todas elas até o ano 2000.

Convém ainda destacar o último item do apêndice deste livro cujo título *O significado dos satélites de comunicação para os países em desenvolvimento* é por si só esclarecedor se lembrarmos que foi publicado nos Estados Unidos, um ano antes da conferência que gerou o livro apresentado anteriormente. Neste apêndice, limita-se a salientar aspectos técnicos da

58. SCHRAMM, Wilbur. Op. cit., p. 243.

59. Idem, p. 171.

comunicação por satélites — que “se acha em sua pré-história” — e a fazer algumas previsões sobre que tipos de informações serão motivo de intercâmbio via satélite entre os continentes como acontecimentos públicos de importância internacional (por exemplo: o assassinato do Presidente Kennedy e os Jogos Olímpicos). Nos dois parágrafos derradeiros, Schramm acena com uma grande promessa a que o Brasil, por meio dos tecnocratas militares, estaria sensível.

Quando os satélites puderem retransmitir um sinal para receptores comuns, um país (se não for muito grande) poderá, se o desejar, fornecer uma televisão educativa para todas as suas escolas, a partir de um estúdio e um transmissor. Poderá ativar todas as estações de rádio e servir a todos os centros de notícias dos jornais e do rádio, a partir de uma sede central (...) Em outras palavras, o satélite síncrono de alta potência oferece uma oportunidade para a verdadeira comunicação nacional, onde quer que se deseje.⁶⁰

Encerra o livro com uma lista de problemas que o emprego dos satélites na promoção dos países em desenvolvimento trará:

superposição de sinais entre os países, direitos autorais, direitos de operação, fixação de canais de forma a não interferir com as enormes áreas de cobertura que esses satélites possuirão, acordos sobre padrões, necessidade de ajustar a linguagem às necessidades de um público muito variado, problema de como dar aulas em transmissões educativas para áreas muito grandes.⁶¹

Os problemas aí apontados por Schramm repetem praticamente os mesmos que constam nos diversos artigos do livro da UNESCO que vimos anteriormente.

A publicação deste livro no Brasil, com primeira edição em 1969, acompanha a criação de um sistema educacional no qual a distribuição de mensagens educativas se daria por meio de satélites no espaço. As conclusões foram publicadas no primeiro número dos *Cadernos de Jornalismo e Comu-*

60. SCHRAMM, Wilbur. Op. cit., p. 420.

61. Idem, p. 421.

nicação, por volta de 1964, e alcançaram grande sucesso entre ministros, governadores, secretários de Estado e simples administradores.⁶²

A introdução brasileira ao livro destaca a importância da comunicação como “o produto de maior consumo da sociedade de consumo” e como elemento principal da escalada social dos indivíduos, da qual o grau de informação é a medida direta.

Nada supera a comunicação, na visão do prefaciador, na tarefa de atuar sobre o comportamento de uma multidão “como se fosse um só indivíduo”.

As constantes da natureza humana devidamente descobertas e convenientemente multiplicadas podem fazer com que cem mil pessoas sejam condicionadas e reajam como se fossem apenas uma. Este é o segredo e o perigo da comunicação. Mas a comunicação não volta atrás (...).⁶³

Nosso destino está, portanto, traçado. Entrávamos numa fase de aceleração do desenvolvimento, na qual o sistema escolar funciona também como meio de comunicação de massa. Os recursos audiovisuais, as novidades didáticas e o computador — funcionando ainda apenas como modelo a que nossos modos de conhecer deveriam corresponder — estavam já disponíveis para nos motivar, para formar nossa vontade para o progresso. Às ciências da educação e suas auxiliares diretas, com destaque para a Psicologia, a Estatística, a Sociologia e a Biologia da Educação, cabe o papel de revelar as “constantes da natureza humana”, de apresentar os meios pelos quais se pode moldar e conformar esta natureza aos desígnios do governo. O final da introdução brasileira mostra o programa que impunham, aqui no Brasil, os que se julgavam responsáveis pelo bem do país, guardiões da democracia, da igualdade, dos direitos, os que trabalhavam na governamentalização do Estado brasileiro: “Se o sertanejo é antes de tudo um forte, por que não o fazer mais rijo ainda, tornando-o bem informado?”⁶⁴

62. Estas informações constam da introdução brasileira, assinada por Alberto Dines e data de agosto de 1969, ano em que o livro foi editado pela primeira vez no Brasil.

63. Dines, Alberto. Apud. SCHRAMM, Wilbur. Op. cit., prefácio.

64. Idem.

O valor comercial de um lote de tomates depende em grande parte da uniformidade dos frutos. Todo trabalho mecânico de classificação só é possível se os tomates a serem classificados couberem nas entradas existentes nas máquinas, correspondentes aos tamanhos pequeno, médio e grande. A uniformidade é uma noção muito mais abrangente do que a forma. Da uniformidade de uma cultura, dependem os insumos aplicados a esta cultura. Determinada variedade de tomate necessita de tipos especiais de fertilizantes, de controladores de pragas, retardadores ou aceleradores da maturação, de determinadas condições de colheita e estocagem, de maior ou menor frequência de irrigação. O manejo rentável de uma grande cultura depende grandemente da uniformidade. É importante que as variedades disponíveis para o plantio tenham características ajustadas, por exemplo, às sementeiras, às colheitadeiras, às embalagens, aos armazéns e, finalmente, ao gosto do consumidor.

A uniformidade na nova agricultura, surgida a partir do final dos anos 1950, é condição para a produtividade e implica melhoramento das variedades da planta e, portanto, o planejamento.

A produção, de caráter econômico, em larga escala, só é possível com um grau considerável de uniformidade. Assim como a uniformidade dos tomates é condição para o planejamento (agrotóxicos, equipamentos, herbicidas, adubos, enfim, toda tecnologia agrícola), é necessária, também, a uniformidade e a homogeneização das pessoas para tornar realizável uma escola nacional.

Um dos principais problemas da uniformização na cultura de tomates é que quando ocorre o ataque de uma praga não prevista, este ataque pode ser maciço, fugindo totalmente ao controle. A comparação entre produção de tomates e a produção de cidadãos pela escola nacional não é metafórica. O que se quer de um tomate é o mesmo que se quer das pessoas: lucro. As pessoas são tomates.

Pinos quadrados para encaixar em buracos redondos

Depois dos modos pelos quais a *educação para todos* propaga-se pelo espaço extra-atmosférico e pela superfície da Terra dividida em Estados, chega-se agora ao modo como a necessidade de educação de massa se impõe aos países latino-americanos.

Em março de 1962, realizou-se, em Santiago do Chile, a “Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina”,⁶⁵ patrocinado conjuntamente pela OEA, UNESCO, CEPAL, OIT e FAO.⁶⁶ As conclusões e recomendações da conferência fornecem uma boa visão das forças atuantes na consecução do projeto de desenvolvimento de base econômica e do apoio deste projeto na educação de massas.

Este encontro faz parte de uma série de investidas⁶⁷ no sentido de criar nos países latino-americanos sistemas educacionais compatíveis com a nova orientação desenvolvimentista de reforçar a qualificação para o trabalho. A força de trabalho dos que vivem no interior das fronteiras dos Estados passou a ser alvo de exploração econômica orientada por organismos internacionais, marcadamente os norte-americanos, interessados, entre outras coisas, em cérebros para a guerra fria. A seguir estão listadas algumas das conclusões e recomendações do encontro. Não as comento. São suficientemente claras a respeito das transformações que estão a introduzir, dos objetivos que querem alcançar e do mundo que querem construir.

Recomendações

- Que se busque a racionalização e tecnificação dos serviços de educação, para isso sendo imprescindível a preparação do pessoal es-

65. As recomendações e conclusões deste encontro encontram-se publicadas em PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, pp. 215-254.

66. Uma lista completa dos principais encontros que, desde 1943, contribuíram para a ligação entre educação e desenvolvimentismo capitalista dependente na América Latina, pode ser encontrada em PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagem, 1983, p. 139.

67. Outros encontros de especialistas como estes antecedentes da ligação ao desenvolvimento capitalista dependente na América Latina, ver PUIGGRÓS, Adriana. Op. cit.

pecializado que há de atendê-los, e se tenda, por esse meio, a eliminar a influência da pressão partidária e de outros interesses alheios à educação, que perturbam seu desenvolvimento.

- Que se proceda a uma organização racional dos ministérios da Educação e de seus departamentos ou seções, bem como a uma descentralização da autoridade e de certas funções por estados, departamentos, províncias ou regiões e mesmo localidades dentro do país, sem prejuízo de acentuar-se a unidade dos fins e objetivos da educação e a articulação dos diversos tipos de escolas e serviços em que se reflete a estrutura do sistema nacional de educação.
- Que se exija, além dos requisitos legais de idade dentro de um prazo prudente e de acordo com a situação educacional de cada país e de suas possibilidades para atender à educação de toda a população em idade escolar, um certificado de estudos primários para poder ser admitido no trabalho das empresas.
- Que se estenda a duração efetiva dos calendários escolares vigentes nos países latino-americanos, fixando-se como meta pelo menos uns 200 dias letivos por ano e não menos de cinco horas diárias de aula (...).
- Que se elaborem planos para eliminar paulatinamente os grandes inconvenientes e perturbações que para o rendimento escolar coloca a heterogeneidade de idades dos alunos de uma mesma série das escolas primárias, e que se procure, a partir de 1963, conseguir a entrada para a escola primária de todas as crianças no mesmo ano em que atinjam a idade mínima estabelecida pela legislação para o início da escolarização primária.
- Que se oriente a atividade da escola para que a criança adquira os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes próprios de uma educação que contribui eficazmente para o desenvolvimento econômico e social. (...) Conviria assim, sem esquecer a função primordial da escola — que é oferecer uma educação geral harmônica integral —, acentuar o ensino da língua nacional, das Matemáticas e das Ciências Físico-Naturais, bem como a educação senso-

rial e a destreza manual, sem menoscabo das atividades de educação física e recreativas.

- Que no planejamento da educação se considere o problema das crianças e adolescentes com desajustamentos sociais, a fim de procurar-se resolvê-los adequadamente.
- Que, para responder às exigências que as características de uma sociedade em plena evolução colocam à profissão docente, se tenham presentes na formação do futuro mestre as responsabilidades que terá de assumir em sua vida profissional. Entre estas cabe destacar o educando para que formule e mantenha seus próprios critérios sem ceder às propagandas obscurantistas que o assaltam e, sobretudo, prepará-lo para uma época de mudanças.
- Que, para dar cumprimento à recomendação anterior, se introduzam nos planos de formação e aperfeiçoamento dos mestres, as seguintes matérias ou atividades:
 - a) O exercício do método científico para habituar o aluno a analisar os fatos e idéias e para que forme critérios próprios de julgamento;
 - b) o estudo das Ciências Sociais para explicar-se e fazer compreender aos demais as mudanças econômico-sociais; a sociologia rural e o treinamento prático no trabalho em comunidades;
 - c) o conhecimento da dinâmica de grupo;
 - d) a preparação em técnicas de pesquisa educacional.
- Que a formação profissional seja programada como parte de um plano de educação que esteja em harmonia com uma política nacional de desenvolvimento econômico e social tendente a elevar o nível de vida mediante a utilização ótima de todo o potencial humano do país.
- A educação, além de constituir um bem em si mesma para quem a recebe, eleva a dignidade espiritual e moral do homem e incrementa a capacidade dos indivíduos e da sociedade para produzirem os bens e serviços que sustentam um nível de vida mais elevado. Por

consequente, as inversões em educação têm o mais alto rendimento econômico e social, que pode ser equiparado ao que se atribui aos investimentos em capital social básico.

- Contudo, [se] este rendimento se deprecia ou se desvanece, a educação não é capaz de adaptar a estrutura de seus sistemas e o conteúdo de seus programas às necessidades impostas pela modernização das estruturas sociais e econômicas tradicionais da América Latina. A educação deve transformar-se em um instrumento muito mais eficaz do que na atualidade, para os fins do desenvolvimento econômico e social.
- Que se estabeleçam centros regionais de pesquisa educacional, demonstração e capacitação, para o estudo de planos e programas, métodos de ensino, emprego de materiais modernos e meios audiovisuais, agrupando países com problemas e características similares, a fim de que sirvam aos institutos nacionais de pesquisa educacional. Tais centros deveriam estudar particularmente:
 - a) a adaptação de métodos e meios modernos de ensino, compreendidos o rádio e a TV, para o desenvolvimento do ensino primário e de adultos nas zonas rurais;
 - b) a adaptação de novas técnicas tais como o ensino programado, particularmente no ensino médio (técnico geral); e
 - c) o desenvolvimento de novos programas e métodos pedagógicos para o ensino das Ciências.
- Melhoramento na coleta, padronização, elaboração e análise das estatísticas educacionais e demográficas fundamentais, necessárias para o planejamento educacional.

Estas recomendações e conclusões antecipam em quase uma década a rede nacional de escolas no Brasil que resultou do projeto militar de segurança nacional, de fortalecimento do próprio Estado enfatizado após o golpe de 64. Um olhar sobre a escola atual mostra também a presença ativa dos elementos que são anunciados no encontro de 1962.

Os pontos destacados anteriormente resumem um programa de gestão educacional muito parecido com o que foi seguido pelos governos militares no Brasil. Incluem o apelo antidemocrático para a redução a níveis seguros da influência partidária sobre a juventude; a nacionalização e a estatização da educação; o vínculo entre escolarização e preparação para o trabalho; a fixação do tempo mínimo para o regime de internamento na instituição escolar (até hoje se estende a duzentos dias letivos por ano); o controle da corrupção dos mais jovens pelos mais velhos pela uniformização das idades dos alunos em uma mesma série; o papel conferido à escola de harmonizar as potencialidades de cada um, parametrizá-las segundo o que dele espera a sociedade (o que se faz com a introdução do ensino de disciplinas como Física, Química e Biologia); o tratamento *adequado* dos desajustes sociais das crianças e adolescentes;⁶⁸ os cursos de formação de professores nos quais estes são vistos como agentes da manutenção da ordem; por fim, a harmonização de todos com o Estado. Ações que marcam o programa militar de uso da escola nacional como agente de formação da cidadania brasileira.

Neste quadro, pode-se afirmar que a escola brasileira de alcance nacional é resultado de estratégias militares. O surgimento de uma rede de escolas espalhadas por sobre o território brasileiro foi possível somente após a percepção militarista de que a educação era um tema de segurança nacional. E foi em nome da segurança nacional que passamos, os brasileiros, a exercitar, compulsoriamente, o direito à educação.⁶⁹

68. Em dezembro de 1964 é criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), em consonância com as políticas de ajustamento que combinam educação, saúde, direito e segurança nacional.

69. Historiadores da educação podem querer discordar de tal afirmação — e devem fazê-lo à vontade — mostrando que a escola nacional é resultado de lutas sociais, de organização da sociedade em torno da necessidade de democratização da educação. Esta pode ser uma interpretação da formação da escola no Brasil. Todavia é uma interpretação que decorre de uma visão de direito à educação e de garantia desse direito como função e dever do Estado, supondo com isso serem desejáveis, por todos, os efeitos daí decorrentes: a representatividade política; o papel relegado aos cidadãos de recorrerem às leis e/ou ao seu aperfeiçoamento sempre que desejem mudanças; a centralização econômica e política na figura do Estado e nas suas instituições; enfim, em confiar a gestão da vida de todos aos planos e programas estatais. Uma história

Esta afirmação tem como base imediata a comparação entre os números que expressam os dados de matrícula na escola secundária nos anos que antecedem e procedem ao golpe militar de 1964. Assim, em 1950, havia 557.434 alunos no ensino médio — compreendendo secundário e profissional —; em 1960, 1.177.427 e, em 1970, 4.086.073. O aumento de 111% entre os anos 50 e 60 e de 247% entre os anos 1960 e 70 ou, ainda, um aumento total de 633% nas duas décadas dão idéia do empenho dos militares em educar o máximo possível de crianças brasileiras. Tratava-se de criar condições para educar em massa a população, de transformar radicalmente a realidade do país.⁷⁰

Pode-se fixar o período militar pós-64 como um marco da finalização do Brasil como Estado. Com uma língua comum, com fronteiras demarcadas, dividido em Estados, com leis válidas em todo território expressas pela Constituição Federal, faltava investir em estratégias que garantissem que os habitantes do território não ameaçassem o governo constituído.

A nova educação de que passou a dispor o Brasil, e também a América Latina, sob a inspiração humanitária dos organismos internacionais dentre os quais se destaca a UNESCO, a partir de meados dos anos 1960, produziu grandes transformações. A escola passa a abrigar um complexo de tecnologias para a produção de um mercado, gerando uma transfor-

da educação brasileira baseada nesses termos baseia-se também numa *naturalidade e/ou inevitabilidade* do Estado.

70. Estes dados oficiais não são utilizados neste trabalho como prova do aumento da escolaridade promovido pelos militares. Sabemos o quanto este tipo de dados deve agradar à administração, aos órgãos internacionais e à população. Basta pensar na realidade da evasão escolar, num país como o Brasil, para se ter idéia da fragilidade da utilização do número de matrículas como indicador do avanço da escolaridade. Se, todavia, este avanço é inegável no período em questão, o que se quer salientar aqui é a superfície do discurso, o que se apresenta como verdade, o que se dá a conhecer de tudo que foi feito: os números como propaganda, verdadeiras manchetes providas das agências de propaganda do governo. Fontes: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 101, p. 121, março, 1970 e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Estatísticas da Educação Nacional — 1960-1971*, Brasília, 1972. Estes números variam significativamente segundo as fontes consultadas. Tomando, por exemplo, os dados apresentados por Maria Thétis Nunes temos, em 1950, um total de 365.851 alunos, em 1960, 1.113.421 e, em 1970, coincide com o dado apresentado no texto. Cf. NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e Sociedade Brasileira*. 2ª ed. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 1999, p. 127.

mação que levou a uma série de deslocamentos das antigas funções a ela atribuídas, como as de aparelhar a burguesia com líderes e políticos e ainda de ensinar a ler, escrever e fazer contas.

O resumo de um quadro com dados de 1950 dá idéia da situação: “os que tiveram oportunidade de estudar além do nível de educação primária, que são 81% nos Estados Unidos e 58% no Japão, apenas alcançam 7% no conjunto dos países latino-americanos”.⁷¹

Estes dados adquirem mais sentido se se considera que à época a legislação de todos esses países estabelecia a educação primária, gratuita e obrigatória como responsabilidade do Estado.⁷² A diferença entre a letra das leis e o que se passava nas escolas devia ser diminuída, e um grande esforço de aparelhamento das redes escolares, de formação de professores e redirecionamento das finalidades da educação exigia estudos que assegurassem a lucratividade das vultosas aplicações que os Estados deveriam fazer. Os gastos realizados pelo Estado variavam entre remuneração de pessoal docente e administrativo, gastos com material de ensino, assistência social, programas de construções de escolas, formação de professores, conservação da rede de escolas e dos equipamentos de ensino.

Todos os países latino-americanos, diferentemente de muitos dos países de outros continentes, “possuem tradições e sistemas escolares centenários”.⁷³ Estas tradições representam, de um lado, um avanço na escala evolutiva do desenvolvimento e, de outro, um problema para a adaptação às novas técnicas pedagógicas e conteúdos necessários à conexão que cumpria estabelecer entre educação e os planos gerais de desenvolvimento nacional.

À educação é conferida a tarefa de formar uma nova força de trabalho correspondente em número e competências à demanda da modernização da sociedade.

71. VERA, Oscar. Estado atual da educação escolar. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 37.

72. Idem, p. 32.

73. ECHEVARRÍA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz (org.). Op. cit., p. 19.

A nova orientação da educação queria o progresso por meio da exploração dos educáveis encarados do ponto de vista de seu potencial produtivo. A exploração econômica das forças de cada um exigia uma educação de massas. Com isto passavam a ser imprescindíveis novas metodologias educacionais acordes com a política econômica centralizadora e autoritária do regime militar em vigência. Desenvolvimento econômico e segurança marcam o novo em educação e configuram os objetivos que penetram no que se chamava até então de escola. A transformação da escola em potentes máquinas produtoras de modificação para a obediência, sob o signo de libertação das massas da ignorância em que se encontravam, arrasa a educação que existia anteriormente. A nova economia arrasa as potencialidades da existente, assim como o fazem pinos quadrados ao serem encaixados em buracos redondos.

Little boy

O livro-bloco *Uma nova visão da educação: 'systems analysis', ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades*,⁷⁴ foi publicado nos Estados Unidos em 1968 e apareceu no Brasil três anos depois, como o volume de número treze da coleção *Cultura, sociedade e educação* dirigida por Anísio Teixeira.

“Agora que conseguimos educação para *todos*, a tarefa é buscar a educação para *cada um*”.⁷⁵

74. PFEIFER, John. *Uma visão nova da educação: "systems analysis", ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades*. Trad. de Leonidas H. B. Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

75. CHAUNCEY, Henry. Prefácio. In: PFEIFER, John. Op. cit., p. XVII. A individualização como efeito de uma documentação para utilização eventual, própria do regime disciplinar, é distinta daquela de tipo ascendente tomada como um privilégio restrito, por exemplo, a um nobre no regime feudal que, quanto mais se destaca como poderoso, mais é marcado como indivíduo. “Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é ‘descendente’: à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência (...) por ‘desvios’ mais que por proezas. (...) Todas as ciências, análises ou práticas com radical

A frase acima abre o prefácio à edição norte-americana ao livro e refere-se ao estágio em que se encontrava, em 1968, a educação norte-americana. A educação de massa encontrava-se convenientemente aparelhada e acolhida pela sociedade. A parte física referente a escolas, laboratórios, equipamentos de ensino, centros de formação de professores e a vontade cívica de mudança para proteger e engrandecer o país, atendiam à maioria normal.

O golpe recebido com o lançamento do Sputnik I redirecionou violentamente os esforços da educação norte-americana, que estava em fase de conservação do *status* de modelo primeiromundista aos países subdesenvolvidos, para a seleção de talentos e preparação de quadros de professores-cientistas. Era o esquentamento da guerra fria.

No que diz respeito aos Estados Unidos da América, um dos pontos críticos da corrente fase de renovado interesse pela educação ocorreu numa data precisa — 4 de outubro de 1957, data do lançamento do Sputnik I. Os norte-americanos tinham dado por certo que o primeiro satélite artificial seria colocado em órbita pelos Estados Unidos da América e parte da reação geral foi a de aturdida surpresa e relutância em acreditar que outra nação pudesse ter ultrapassado a norte-americana num setor da tecnologia. Como conseqüência, certas estatísticas que já eram conhecidas há algum tempo adquiriram significação nova, a saber, estatísticas indicativas de que a União Soviética havia adotado medidas especiais para preparar grande número de cientistas e engenheiros. Outra conseqüência foi, naturalmente, a de uma imediata e continuada intensificação de atividades, objetivando aperfeiçoar o sistema educacional norte-americano.⁷⁶

Faltava agora *individualizar* a educação no sentido de atender aos *estudantes desfavorecidos* e também melhor atender aos *normais*.

'psico' têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização." *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 168-172. Lembremos da Psicopedagogia e sua ligação com a Psicologia comportamentalista e depois com a Psicologia piagetiana e sua larga utilização na educação escolar. A individualização, nos moldes da que é promovida no regime disciplinar, é também enfatizada no regime de controle. Somente os indivíduos reconhecem-se como sujeitos que possuem direitos e deveres que os tornam participantes no governo, governantes no governo.

76. PFEIFER, John. Op. cit., p. 8.

Os educadores vêm tentando executar programas capazes de atender mais eficientemente os estudantes desfavorecidos, recorrendo a práticas inovadoras de ensino, tais como instrução audiovisual, ensino em grupo, cursos não-seriados, instrução programada e aprendizado independente; e para os alunos normais vêm elaborando novos métodos de compor as classes e organizar horários, de modo que a matéria oferecida melhor corresponda às necessidades de cada aluno.⁷⁷

Esta transição para uma nova fase do projeto de governar pelo conhecimento das regularidades psicológicas do homem postulava a tomada constante de dados de cada ação dos alunos. “Impõe-se continuarmos acumulando registros ordenados e significativos a propósito dos estudantes, utilizando tais dados para mais eficaz orientação e aconselhamento em cada grau e nível do processo educativo”.⁷⁸

Com esses dados procede-se à composição de um quadro que permite a avaliação, a orientação e o aconselhamento tanto do aluno, quanto do programa de governo e entre um e outro, em seus diversos níveis. A preocupação concentra-se na eficiência e produtividade do ensino: como avaliar o que se consegue (com os programas) em troca do dinheiro aplicado. O tratamento adequado dos dados recolhidos de cada mínimo estrato do processo educativo permite a *decisão inventiva e eficaz*, organizada em três passos: 1. fixar metas; 2. considerar alternativas (dentro de um governo, num planeta dividido em estados, o conhecimento dividido em disciplinas etc.); 3. avaliar os resultados (tomar decisões e alimentar o sistema com os dados obtidos).⁷⁹

Uma vez avaliados os resultados, retorna-se ao processo: novas metas, novas alternativas e avaliação dos novos resultados. E de novo...

Este trabalho individualizado, na escala global pretendida, só é possível se um outro, de caráter geral, tenha sido realizado antes. A frase de abertura deste texto ao anunciar que agora é a vez de educar a cada um, pode ser encarada como um programa que mostra o que se deve fazer

77. CHAUNCEY, Henry. Prefácio. In: PFEIFER, John. Op. cit., p. XVII.

78. Idem, p. XVII.

79. Idem, p. XVIII.

antes de se proceder ao trabalho individualizado. Antes, é necessário atingir a todos.

A transformação se dá em duas fases. A primeira é a grande campanha, uma campanha global que instaure uma necessidade — educação para todos, por exemplo. É a partir de um sentimento geral, materializado em instituições e uma rede técnico-burocrática a conferir-lhe um corpo, que se pode proceder à fase de individualização, de tratamento das diferenças e de posterior encaminhamento dessas diferenças para uma uniformidade.

O método de análise de sistemas objetiva orientar a tomada de decisões. Oferece diretrizes e estimativas apoiadas em tecnologias computacionais de aferição e medida, e presta-se a análises de problemas os mais diversos como “administrar um hospital, ou uma base militar, estabelecer padrões de voo ou controlar o fluxo do tráfego, dirigir uma escola ou um colégio”.⁸⁰ É realizada por equipes de especialistas de diversos campos reunidos em torno do problema com o fim de harmonizar objetivos e recursos e buscar um equilíbrio entre o que se deseja e o que se tem condições de conseguir.

O método de análise de sistemas surgiu⁸¹ em resposta às mesmas necessidades que deram lugar ao aparecimento do radar, dos foguetes, das armas nucleares e dos antibióticos. Trata-se de subproduto de métodos e processos desenvolvidos por professores e mestres profissionais para guiar e conduzir a atuação de combatentes profissionais, durante a primeira fase da

80. *Idem*, p. XIX.

81. A teoria matemática da comunicação, criada por C. E. Shannon, é a base da teoria dos sistemas e visa delinear um quadro matemático que permita quantificar o custo de uma mensagem entre os pólos emissor e receptor, levando em conta os ruídos. Após a publicação de sua teoria, no final dos anos 1940, pesquisadores de diversas disciplinas empregam as noções de informação, decodificação, recodificação, redundância, ruído disruptor e liberdade de escolha. “Com esse modelo, transferiu-se, nas ciências humanas que o adotaram, o pressuposto da neutralidade das instâncias ‘emissora’ e ‘receptora’ (...). O modelo finalizado de Shannon induziu a uma abordagem da técnica que a reduz a um instrumento. Essa perspectiva exclui toda problematização que definiria a técnica em outros termos que não os de cálculo, planejamento e previsão.” MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. 5ª ed. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 58-59.

Segunda Guerra Mundial. Equipes constituídas especialmente de biólogos, matemáticos e físicos foram mobilizadas e afastadas das salas de aula e dos laboratórios para ajudar a projetar idéias em vez de armas, planos em vez de equipamentos, primeiro para a batalha da Inglaterra e, depois, para todas as campanhas de maior envergadura. Para aperfeiçoar as táticas e estratégias militares, essas equipes utilizaram antes seus métodos de aprender e descobrir do que seus conhecimentos especializados.⁸²

Aqui se soma, ao grande trabalho que Schramm apontava sobre a importância de transformar para o progresso, a necessidade de garantir a segurança nacional. Quer-se transformar a grande variedade cultural (tomada por estas teorias como não-cultura) em uma coisa só. Para isso é preciso modificar a vontade de cada um. A obra aponta como se inicia este processo de modificação da vontade por meio do tratamento individualizado com o fim de selecionar talentos necessários à segurança nacional, à harmonia interna do Estado, ao consenso. A individualização, ou melhor, a atenção dada às diferenças individuais, não passa de mobilização para o consenso.

As técnicas do método de sistemas foram concebidas, principalmente, com o intuito de aumentar a eficácia de confrontações e rivalidades e conflitos, ou seja, atividades de certa importância quando se trata de alcançar determinados objetivos militares ou industriais. Todavia a importância dessas atividades não deveria ser superestimada quando se trata de problemas como os de saúde pública, educação ou eliminação da pobreza. A tendência dominante parece ser a de dar cada vez maior atenção ao estudo de problemas relativos ao consenso e relativos a outros fenômenos de grupo, aplicáveis à programação de tarefas de interesse público.⁸³

Lida-se com cada um individualmente, com seu ritmo, com sua velocidade, com seus problemas, respeitando tudo isso na medida em que este respeito *conduz o indivíduo a* um fim determinado por um programa de governo. Aqui estamos indubitavelmente tratando de uma pedagogia.

82. PFEIFER, John. Op. cit., p. 16.

83. Idem, p. 159.

Começa-se a ter condições de se responder a perguntas do tipo: qual é o estudante que queremos para nossas escolas? Qual é o tipo ideal de professor que queremos formar? É uma questão de prospecção como a que é usada nos satélites: vai-se ao futuro para ver o tipo de aluno que se quer, olha-se de lá e procede-se ao planejamento e execução das estratégias para a transformação dos indivíduos que se tem nos tipos que se quer. Aqui o tratamento individualizado visa a transformar o outro no mesmo, colocar todos num sistema que chama de *pública* uma educação para uso *privado* do Estado.

Acentua-se a universalização da estratégia de formar pessoas abertas para o treinamento, que querem ser treinadas, que desejam e crêem no trabalho urbano assalariado, que vivem o ideal de fazer prospecção da própria vida: *o que eu quero ser?* Produz-se com isso um horizonte de vontade, de querer, de ser *alguém*. Neste horizonte estão disponíveis as figuras do patrão, do empregado, do funcionário do Estado, das profissões técnicas e científicas. As subjetividades são encaixadas no que torna possível a empresa, a indústria, o comércio, a segurança, o nacionalismo...

A análise de sistemas, baseada nos equipamentos de comunicação empregados na guerra, faz emergir como utilidade e valor a noção de *informação*, uma espécie de moeda dos Estados em guerra, agenciada pelas centrais de informação e espionagem.

A introdução à edição brasileira, subscrita por Anísio Teixeira, fala da marcha para o planejamento da educação, devido ao ensaio do método no Brasil, em que será inevitável a utilização da análise para a tomada de decisões. Insiste, portanto, que os educadores conheçam por meio deste livro que garante a compreensão segura do que é a análise de sistemas.⁸⁴

É esse método que hoje se está introduzindo na problemática de guerra, de comércio, de produção e, de 1965 para cá, de educação. Para se compreen-

84. Os livros e artigos da época que defendem a análise de sistemas limitam-se a apresentar o método e indicar as aplicações possíveis do mesmo em situações de administração, planejamento e programação de ensino. Este, com a demonstração da ligação entre o método e os jogos, com os numerosos exemplos de aplicação e com a surpreendente clareza com que mostra a origem do método nas estratégias de guerra, permite que se tenha muita certeza do que se está fazendo ao aplicar a análise de sistemas.

der o que se passa, é indispensável ter em vista a escala de quantificação, a densidade de organização e o grau de homogeneização a que vem chegando a vida em consequência dos processos maciços de “produção” e de “organização” que a estão modelando. Estes processos, que atingem todos os aspectos da vida, vêm homogeneizando a casa, o vestuário, a alimentação, o transporte, o prazer, a religião, o pensamento, o trabalho, fazendo, enfim, do homem o seixo rolado em que vem inconformadamente se transformando.⁸⁵

O ponto crucial, que marca a diferença entre o emprego do método nos Estados Unidos e no Brasil é, para Anísio Teixeira, a falta de homogeneização do nosso sistema educacional.

No país subdesenvolvido (...) o perigo está, sobretudo, em que a “*situação educacional*” não tem ainda a homogeneização necessária para nela se identificarem uniformidades e podermos torná-las objetos de raciocínio e análise. (...) Entre nós o método somente será possível em situações educacionais em que um mínimo de uniformidades quanto ao mestre, às condições materiais, ao programa e aos métodos tiver produzido o grau de padronização e homogeneidade necessário para a validade do raciocínio e dos cálculos. (...) Presentemente, cada situação educacional é uma, e só pode ser comparada com ela própria.⁸⁶

Uma vez que o Brasil, em plena ditadura militar, adotaria o método por suas conveniências com um governo ditatorial, a publicação da obra era, ao menos, a escolha mais acertada para informar aos educadores do que tratava a aplicação do método educacional inovador e moderno.

Na educação brasileira hoje, começo do século XXI, não se fala mais em teoria dos sistemas. Os cursos formadores de professores a abominam. No entanto, ela permanece ativa, tão fresca como quando surgiu, nos planos de aula, de curso, nos sistemas de avaliação. Opera ainda nas propostas curriculares, mesmo nas mais transversais e transdisciplinares que se conhece, nos sistemas de acumulação e transmissão de dados para secre-

85. TEIXEIRA, Anísio. In: PFEIFER, John. Op. cit., pp. XIII-XIV.

86. Idem, pp. XV-XVI.

tarias de educação, reitorias, órgãos de fomento à pesquisa. Ainda comanda as distribuições das funções por meio de dispositivos arquitetônicos que separam departamentos entre si, cursos e setores administrativos nas universidades. É especialmente conservada nos exames vestibulares, nos concursos públicos e nos testes para admissão de empregados em empresas.

Little Boy encontrou seu destino e assim *Fat Man*.⁸⁷ Seus irmãozinhos continuam dormindo. Estão inativos? Não. De onde quer que estejam, hirtos, silenciosos, imóveis produzem cautela, bom comportamento, medo. Em sua aparente morte obedecem a um programa. Aguardam.

Ensinar é produzir mudança

Do espaço à superfície do planeta, à América Latina e agora, depois da presença suave e bélica da análise de sistemas, chegamos ao contingente de pessoas que vai tratar diretamente dos alunos. Este livro-bloco⁸⁸ é dedicado à formação de professores dentro das perspectivas da teoria dos sistemas e das pesquisas sobre comunicação.⁸⁹ Ele apresenta os diversos meios que podem ser utilizados numa educação para os ambientes educacionais do futuro, aparecem de maneira detalhada, em capítulos separados, os veículos gráficos, os sonoros, o cinema, a televisão, a instrução programada e os computadores. Todavia, como usar estas facilidades na educação, o que o autor faz ao longo de seis dos doze capítulos, não é o que mais importa neste ponto, mas o modo como se promove uma transformação no olhar para as figuras principais de aluno e professor.

Este livro vai colocar diante de você muitas das mais significativas idéias em educação e comunicação que têm surgido em outros campos de pesquisa nos últimos anos. Lendo-o não se preocupe se lhe parecer, por vezes, que limitamos nossa discussão a circuitos e fios de um computador em vez

87. *Little Boy* e *Fat Man* — assim foram batizadas as bombas que destruíram Hiroshima e Nagasaki.

88. THOMPSON, James J. *Anatomia da comunicação*. Trad. de José Monteiro Salazar. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973.

89. *Idem*, p. 58.

de seres humanos. A moderna pesquisa nos diz que a “fiação” dos seres humanos e os sistemas de fiação dos computadores podem ter, de fato, muito em comum.⁹⁰

Vê-se aqui em curso a produção do fenômeno que Illich aponta como sintoma maior de que estamos vivendo em uma sociedade cibernética: a criação de uma *imagem de si*, de um *eu* cujo modelo é o computador.⁹¹ À propagação desta imagem concorrem, simultaneamente, programas educacionais e estratégias pedagógicas que produzem modos de existências afinados com o poder referido ao Estado e ao capital. A educação universal e uniforme oferecida pelo Estado constitui-se num dispositivo voltado para ajustar, pela mudança de comportamento, cada um ao governo de todos.

Quando em educação reunimos professores, estudantes, espaço, tempo, objetos e idéias numa organização projetada para realizar uma operação determinada, tal como controlar a mudança de comportamento, criamos um sistema educacional.⁹²

Aos professores orientados dentro desta perspectiva é dada a noção do trabalho que devem realizar em sua tarefa de educar, o poder de controlar a mudança de comportamento e os limites da educação restrita ao sistema educacional.

Estabelecendo comparações entre o ensino e a comunicação, podemos enfocar o ensino como uma tarefa de comunicação que ocorre dentro de um complexo sistema com o objetivo de controlar o comportamento dos estudantes. Controle neste sentido não importa em dominação, mas, sim, na redução de comportamentos ineficazes e instáveis, através de melhor comunicação. O sistema educacional inclui todos os componentes necessários para a obtenção deste objetivo, com as cadeias de comunicação interligando as peças umas com as outras e com o ambiente.⁹³

90. Idem, p. 10.

91. Ver, neste trabalho, o capítulo “Tudo e todos em círculos cada vez menores”.

92. THOMPSON, James J. Op. cit., p. 42.

93. Idem, pp. 58-59.

A este controle “sem dominação” cabe, no entanto, definir o que é eficaz e os parâmetros de estabilidade dos comportamentos desejáveis para que o sistema educacional, cujas partes são interligadas pela comunicação, funcione bem. Professor e aluno são partes do conjunto que deve funcionar harmonicamente, um ensinando o que deve ser ensinado e o outro aprendendo o que deve ser aprendido.

A aprendizagem, neste sentido, é a aceitação, pelo aluno, de alguma forma de controle do comportamento estimulada pelo professor. O ensino, consequentemente, torna-se, não apenas a transmissão de informações ou de perícias, mas o ato de modificar, ou controlar, por formas específicas, o comportamento dos estudantes.⁹⁴

Estas formas específicas de controle e modificação são todas as técnicas pedagógicas de motivação, de ajustamento, de modificação desenvolvidas pelos especialistas desta nova educação, dos quais se destacam o professor e o programador. Um, a autoridade científica do campo pedagógico e o outro, a autoridade científica das técnicas comunicacionais. Ambos enlaçados pela coerência, também científica, emprestada pela teoria dos sistemas. Os sistemas protegem, pela autoridade e pela verdade, as práticas de controle para docilização implementadas pela educação escolar.

O técnico que aperta um botão na mesa de controle no cabo Kennedy e altera a direção de um veículo a milhões de quilômetros distante no espaço estabelece uma comunicação com o veículo. O aluno primário que aperta um interruptor de luz e muda o comportamento de um filamento de tungstênio comunica-se com a lâmpada. Mas notamos que muitos, senão todos os processos incluídos no controle do veículo espacial pelo técnico estão também incluídos no controle da aprendizagem do aluno, por parte do professor. São os *processos* de comunicação, onde quer que se verifiquem, que são instrutivos para a educação, porque a comunicação é o processo fundamental implícito no comportamento dinâmico de organizações dirigidas para um fim.⁹⁵

94. Idem, p. 29.

95. Idem, p. 29.

Exemplos dessas organizações, ou sistemas, dirigidas para um fim são, segundo o autor, o professor, o aluno, a sala de aula, o sistema escolar e os sistemas em geral. Aqui aparece, em todo seu esplendor, a comunicação como “processo fundamental” da nova ordem para a qual a escolarização da sociedade é o maior garante. O ensino que “é, antes de tudo, um exercício de comunicação”⁹⁶ funciona como o processamento básico de inclusão na sociedade que se está criando por meio da universalização das técnicas de controle. A comunicação é o processo fundamental implícito no comportamento dinâmico de organizações dirigidas para um fim. Pode-se afirmar, também, que ela é o processo fundamental implícito na nova ordem da sociedade global.

Há um curioso capítulo dedicado à comunicação não verbal, no qual a expressão corporal, a temperatura do ambiente, o nível de luz, os cheiros, o gosto, a textura das coisas e a proximidade entre as pessoas são tratados como elementos de informação. Chama a atenção, em especial, um estudo, baseado no comportamento animal, das “maneiras pelas quais os homens, inconscientemente, estruturam as distâncias físicas entre si, e organizam seu espaço vital nas próprias casas e nas comunidades”.⁹⁷ Segundo a *proxemia*, ramo da ciência que estuda o problema do uso do espaço entre os animais, há espaços em torno de cada animal cuja violação por outros animais é tomada como uma agressão pessoal (segundo o autor, o mesmo se dá entre as nações). Ao ser violada a zona de distância crítica, o animal reage agressivamente. Se o professor é visto pelo aluno como uma ameaça, não poderá aproximar-se sem que este se sinta compelido a afastar-se ou, caso isso seja impossível, a agredir fisicamente. Há, também, uma zona de fuga representativa do ponto no espaço no qual o animal poderá fugir quando o inimigo se aproxima. Estes estudos, segundo o autor, seriam úteis para a definição, no futuro, de espaços escolares em que a distância entre um e outro indivíduo não provocasse mal-estar, evitando o problema de acúmulo que leva à agressão.

Se você alguma vez já ouviu um professor dizer severamente: “Bobby Jones, venha aqui, agora!” observou como a criança atemorizada caminha até a

96. Idem, p. 41.

97. Idem, p. 256.

mesa do professor vagarosa e hesitantemente. Você deve agora maravilhar-se com a bravura daquela criança. Todos os instintos primitivos dentro dela gritavam para que fugisse. Naturalmente, algumas crianças o fazem. Quanto mais tímidos os alunos e quanto maior a fonte de ameaça representada pelo professor, mais forte é a tendência da criança de se voltar e correr. Se o professor deseja penetrar nas zonas de fuga e de distância crítica de uma criança, há duas maneiras óbvias de o fazer: pela força ou pela confiança. Não precisamos apontar qual a escolha mais humana e provavelmente a mais útil.⁹⁸

Para a função educacional do professor realizar-se plenamente, ele deve poder entrar e sair livremente nesta zona de perigo onde o aluno foge, imobiliza-se ou concede. Tudo isso poderia, no entanto, ser invertido pela consideração da zona de perigo representada pela autoridade do professor que o aluno teme aproximar-se. O medo de ser agredido pela capacidade que detém o professor de promover a exposição de suas fraquezas aos colegas, de medir suas incapacidades pela avaliação, pela memorização e pelo bom comportamento.

Se o professor deseja penetrar nas zonas de fuga e de distância crítica de uma criança, há duas maneiras óbvias de o fazer: pela força e pela confiança. A mais útil e sutil é pela confiança. Em uma pedagogia voltada para o controle e para a obediência, é justo prestar atenção e classificar e tentar domar a invenção, o inesperado do instinto. O controle que o professor conseguir permite que seu trabalho de harmonização pela docilização tenha sucesso. No entanto, ele não controla para si, para satisfazer apenas uma possível vontade sua de dominar, mas para adequar a objetivos maiores. Quando pensa estar fazendo o bem para os seus alunos pela imposição de sua autoridade e pela modificação que lhe cumpre proceder do comportamento dos mesmos, está plasmando uma sociedade em que a paz é o exercício de estratégias de defesa próprias da guerra. Os objetivos educacionais são geralmente satisfeitos quando podem aliar a utilidade dos educados para a sociedade a um tratamento humano: o velho princípio de “suavidade-produção-lucro” próprio das disciplinas.⁹⁹ Alcan-

98. Idem, p. 261.

99. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 192.

ça-se, enfim, na escolarização da sociedade, independentemente dos estudos da proxemia, o fator de controle da resposta instintiva às invasões que a prática pedagógica opera nos corpos e mentes moldáveis dos alunos. A força e a confiança, os meios indicados para penetrar na zona de fuga e de distância crítica de uma criança, são correlatos aos empregados pelo Estado, que obtém consenso por consentimento, adesão, convencimento ou omissão, força ou ameaça da força.

Outro ponto relevante é tratado no último capítulo deste livro-bloco. Depois de consideradas as possibilidades da educação baseada na comunicação, o autor apresenta uma bifurcação que afeta a ligação aparentemente tranqüila e natural existente entre as técnicas de comunicação e a pedagogia. Nesta altura, são discutidas as relações entre o professor e o especialista em comunicação, um debate em aberto:

E o que há sobre a identidade e o papel do especialista de comunicação? Quem é ele e o que se supõe que faça? É o sujeito que se encontra às vezes em centros audiovisuais escolares, fazendo *slides* para os professores e etiquetando lâmpadas de reserva de projetor? É o bibliotecário que ordena filmes e coleções num canto da Biblioteca, para materiais educacionais? É o instrutor de classes em manejo de projetor, montagem a seco etc.? É o professor do colégio que pondera a definição de uma gravura? É o colaborador dos planejadores e técnicos de sistemas? É o pesquisador de filmes? É algum desses todos, ou nenhum deles? Até que tenha um papel definido não pode ter uma identidade. E até que tenha uma identidade não pode ser educado profissionalmente. O futuro da comunicação educativa está na resposta a essas perguntas.¹⁰⁰

Aquilo que parecia estar junto, a unidade entre a ação pedagógica baseada na comunicação e os atores pedagogo e programador, dão sinal das suas diferenças. A crise de identidade do profissional de comunicação no campo da escolarização é também uma crise da relação entre a escola e a tecnologia comunicacional. A escola, mesmo aquela que entra em compasso com a modernização, permanece em crise. A escola repleta de maravilhosas tecnologias comunicacionais teve, no Brasil, existência bre-

100. THOMPSON, James J. Op. cit., p. 288.

ve e restrita a projetos-piloto de centros de educação de universidades ou de laboratórios de departamentos de línguas, em esparsos centros de ciências criados em alguns Estados brasileiros, ou ainda em salas de recursos audiovisuais nas escolas secundárias. A rápida superação dos equipamentos audiovisuais de apoio pedagógico fez com que os grandes investimentos em tecnologia de ponta — levados a cabo no início dos anos 1980 para aparelhamento de laboratórios voltados para a formação de professores em tecnologia educacional — se materializassem em pouco tempo em pilhas de material obsoleto, em desuso, nos depósitos das universidades.

A crise do especialista em comunicação é também a crise da escola, e a crise da relação desta com os equipamentos tecnológicos que não conseguem superar a função de repassador de conteúdos desempenhada pelo conjunto quadro-negro/professor/livro. Projetores de *slides*, retroprojetores, dioramas, videocassetes, reprodutores de áudio e mesmo computadores e datashows perdem para aquele conjunto devido aos custos e à garantida obsolescência em que rapidamente caem. Além do mais, estes equipamentos não desempenham a função de controle de que a autoridade do professor é capaz. Assim, a história da relação entre professor e profissional da comunicação é a história de uma crise. É justo, portanto, que lá, quando se estabeleceram os primeiros contatos, já fosse possível a seguinte questão:

Hoje o especialista em comunicação enfrenta um dilema. Ele precisa decidir se está vinculado à educação ou à tecnologia, às pessoas ou às máquinas, porque ele não pode permanecer muito tempo generalizando num mundo de especialistas. Assim, não pode ajudar-se porque não sabe quem é. Ele é o profeta de uma nova espécie de educação precocemente em cena, ou uma relíquia do passado que estacionou?¹⁰¹

A separação entre eles concretiza-se na medida em que o programador sai da cena da educação formal. Para onde ele vai? O efeito da crise é duplo. De um lado, a reforma da escola e o concomitante reforço e replicação de sua capacidade de docilizar, não só pelo aumento inaudito da rede

101. Idem, p. 291.

escolar, mas também pelo *update* na tecnologia discursiva que lhe é própria, a Pedagogia. De outro lado, a independência do profissional de comunicação, principalmente do programador de sistemas. A sua opção pela tecnologia e pelas máquinas e não pela educação e pelas pessoas, faz com que hoje se possa aceitar a imagem que o toma por um profeta de uma nova educação.

A nova educação que ficou a cargo dos profissionais da comunicação realiza-se, entre outras frentes, nos programas de televisão, no marketing empresarial, na programação de computadores e equipamentos eletrônicos, na indústria dos jogos de computador, nos dispositivos eletrônicos de segurança e vigilância, na medicina computadorizada, na tecnologia espacial, na nanotecnologia. Estes profissionais estão sempre por trás de qualquer relação que tenhamos com as atuais tecnologias informacionais. Formam a pessoa oculta e responsável pelo grau de liberdade que venhamos a desfrutar em qualquer operação comunicacional. São os distribuidores das novidades tecnológicas, segundo as pesquisas de mercado e de opinião, renda do público que se queira atingir, a disponibilidade de recursos tecnológicos e financeiros, o interesse do grupo empresarial que representam.

Seja por intermédio do professor, na escola, seja pelas escolhas a que somos submetidos sem saber pelo programador, os processos que nos oferecem, por distintos que sejam, trazem implícito o esquema em que emissor e receptor fazem circular mensagens. Entre emissor e receptor, como presença ausente, o programador pode decidir não só o teor da mensagem, mas também o objetivo da situação de comunicação. Temos aí um esquema da relação de poder protagonizada por figuras como professor e aluno, patrão e empregado ou ainda o esquema tricotômico da comunicação elaborado por Aristóteles e que descreve a retórica, a dialética e a argumentação: 1) a pessoa que fala; 2) o discurso que pronuncia; 3) a pessoa que escuta.¹⁰²

Quando a relação entre emissor e receptor passa a ser mediada por equipamentos da indústria eletrônica cumprindo a função de codificadores

102. RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987, p. 152.

e de decodificadores das mensagens conectados a aparelhos emissores e aparelhos receptores — estendendo-se, portanto, o campo de decisão do programador — tudo muda.¹⁰³ Temos, então, um esquema que descreve os processos dessa *nova educação* de que fala o autor; um esquema que se completa com a presença ausente do programador. As relações de comunicação que podem ser descritas por este esquema são relações de poder em que emissor e receptor não são, respectivamente, a parte ativa e a parte passiva. Deve-se reconhecer antes a atividade da mensagem, da informação. Ou melhor, deve-se perguntar o que acontece quando circula a informação, enquanto dura uma dada situação de comunicação. Nessas situações, um controle externo às figuras do emissor e do receptor pode ser exercido por meio das ações de codificação e decodificação, pela capacidade dos aparelhos receptores e emissores e, ainda, pelo que diz a mensagem. Aí se desenha o campo do programador: hardware, software e a informação. Não mais o campo disciplinar, mas o do controle. O programador não é mais uma pessoa ou um grupo, mas uma função que integra qualquer situação particular de comunicação à imensa rede de informações de que depende uma sociedade de controle.

A função programador pode restringir-se à escolha do que se diz no jogo entre quem fala e quem escuta e que podem ser vistos como os pólos emissor-receptor de uma dada situação de comunicação muito básica. Todavia, a partir da introdução dos aparelhos de codificação e decodificação de mensagens (telégrafos, câmeras fotográficas, gravadores, filmadoras, rádios, telefones, televisores, computadores pessoais, radares, satélites de comunicação, rede de computadores), a função programador começa a ganhar corpo e assume, hoje, uma proporção tal que os pólos emissor-receptor — que antes, quando reinava com exclusividade o diálogo do modelo aristotélico, consistiam as duas *pontas* do processo — deslocam-se a ponto de se tornarem as franjas de um incomensurável sistema de comunicações. Na ponta de cada fio da franja, um pólo emissor-receptor.

O indivíduo, o sujeito, como condição de funcionamento do dispositivo, é o terminal, o objeto das situações de comunicação e não é certo con-

103. Ver modelos propostos para a comunicação de Shannon e Weaver e o de Schramm. In: *idem*, pp. 153 e 159.

fundi-lo com o receptor. Ele funciona como dinamizador das mensagens, fazendo-as circular, produzindo, tornando indissociáveis emissor e receptor, que não ocupam um ou outro lugar, mas um mesmo: o próprio sujeito é um e outro simultaneamente. Deve-se considerar, também, que é próprio dos dispositivos de controle o investimento em operações comunicacionais em que o acesso aos dados, às informações da rede implica o fornecimento, a geração de dados para o *sistema*: incursões pela rede de computadores, o uso de cartões de crédito...

Não se pode confundir a função programador com o monstro do capital a governar nossas vidas e ponto final. Se o programador, como função do controle, compõe os grandes sistemas comunicacionais, como a emissão global de mensagens e a sondagem dos territórios nacionais por satélites, é certo também que cada um pode programar.

Enzensberger chama a atenção para essa potência pouco explorada do programador, que ele denomina de manipulador.

Qualquer uso das mídias pressupõe, portanto, manipulação. Os procedimentos mais elementares da produção midiática — desde a escolha da mídia, passando pela gravação, corte, dublagem, mixagem, até a distribuição — são intervenções no material disponível. Não existem escrita, filmagem e exibição não manipuladas. Dessa forma, a questão não é se as mídias são manipuladas ou não, mas quem as manipula. Um esboço revolucionário não deve fazer desaparecer os manipuladores. Deve, ao contrário, transformar cada um de nós em manipuladores.¹⁰⁴

Ainda que Enzensberger se apegue de alguma maneira ao conceito de revolução, e este se mostre como uma referência modelar, não cabe nesta discussão específica polemizar com o autor neste ponto e sim valorizar o que nele se mostra como instrumento de potência para problematizar a amplitude que assume o ato de manipular, apartado da implicação de repressão, negatividade, constitutivo do discurso da defesa da consciência indissociado de sua contradição benevolente no alienado a ser salvo.

104. ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Trad. de Cláudia S. Dornbush. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003, pp. 35-36.

Enzensberger já acena com algo caro para possibilidades de exercício de linguagens livres: a vida é potência que se manipula.

Um outro aspecto do que chamo função programador é apresentado por Carlo Freccero ao mostrar como a televisão interfere no regime de verdade, até então marcado pela escrita, pela *sondocracia*: o valor de verdade da nossa época marcado pelas sondagens de opinião em que saber e poder tendem a coincidir com a opinião da maioria. A emergência de uma época em que “verdade e poder são expressos em termos quantitativos e não qualitativos”.¹⁰⁵

A televisão vem a ser, segundo Freccero, o receptáculo da verdade da maioria ao inverter o panóptico. Não mais o olhar que parte de um ponto, mas que converge para um ponto.¹⁰⁶ O registro da opinião da maioria pelas sondagens como possibilidade de a massa dos telespectadores, até então anônima, doutrinação pelo poder, se exprimir, participar. A *televerdade* — a verdade da opinião da maioria — e a *teledemocracia* — o poder popular filtrado pela tela da televisão fazem da massa um sujeito ativo que atua como maioria.

O poder de qualquer um, potencialmente, para programar — manipular —, intervir no funcionamento do sistema, e o poder dos que se satisfazem em juntar sua opinião ao rebanho da maioria são variações possíveis da função programador que inquietam o apaziguamento das análises que tomam o poder como descendente que emana de um centro.

Voltemos, pois, ao problema da preparação de professores para a educação do futuro baseada na comunicação a que se volta o presente livro-bloco. Produzir uma percepção de professor e aluno como processadores de mensagens, a educação encarada como comunicação, a modificação do comportamento dos alunos, a harmonização dos ambientes de ensino pelo controle dos instintos que podem causar respostas indesejadas e desafiadoras da autoridade do professor, o anúncio prematuro da crise da comunicação na escola — antes mesmo de qualquer emprego signifi-

105. FRECCERO, Carlo. *Savoir et pouvoir à l'ère de la vidéo*. Paris: Magazine Littéraire, n. 325, outubro de 1994, p. 34.

106. Idem, p. 34.

cativo das tecnologias comunicacionais voltadas para a educação na rede escolar — dão uma idéia do que estava acontecendo enquanto se propalava a educação do futuro. O último parágrafo do livro, em que o autor se dirige aos novos professores depois de exortá-los a definir e saber claramente suas responsabilidades ante as transformações por que passa a educação, é bastante claro:

Você pertence a uma geração de professores em transição — a ponte entre o que temos agora e o que teremos no futuro. Você terá de conservar as relíquias do passado e, não obstante, terá de estar em condições de discernir o futuro. A ponte pela qual os professores de amanhã atingirão um mundo além das fronteiras de nossa imaginação. É uma grande responsabilidade, mas você não se extraviará se em seu próprio ensino permanecer aberto ao espírito dos tempos que nos deram televisão, computadores, laser, transportes supersônicos — e a Lua.¹⁰⁷

O apelo à responsabilidade — essa noção de polícia de que nos falam Deleuze e Guattari — dos professores como peões, como trabalhadores da governamentalização do Estado, tem em vista um futuro feliz na neutralização das diferenças mediada pelas situações educacionais *ajuntadas* com as tecnologias comunicacionais de guerra voltadas para a segurança e o controle. Bem-vindo à era do controle!

A fina poeira do governo

A escolha dos seis livros trabalhados a seguir não foi aleatória e sim precisa e interessada no escândalo explícito da pedagogia da modificabilidade descrevendo analiticamente seus pressupostos, métodos e efeitos.

Estes livros têm como preocupação central apresentar abordagens metodológicas para o trabalho direto com os alunos. São fornecidos os conceitos operacionais — indissociados do exercício de sua aplicabilidade — de instrução programada, de máquinas de ensinar, de testagem em educação e de aconselhamento. Está em questão na análise proposta, longe

107. THOMPSON, James J. Op. cit., p. 293.

de pretender uma síntese das obras ou um posicionamento teórico diante delas, esgarçar pontualidades específicas imbricadas em desdobramentos que se mostram eficazes na produção de estratégias sutis — uma poeira fina — condutoras de sujeições ínfimas e colossais naquilo que se faz próximo e distante.

O que comunica é o duplo do que seqüestra, imobiliza e hominiza. A animalidade, neste caso, é inaproveitável, o estorvo que deve ser suplantado, pois não é passível de ajustes reguladores.

A cada livro corresponde uma pontualidade particular, o que não restringe sua especificidade, pois elas se conectam de forma descontínua e complementar e indicam quatro movimentos: *pedagogia da salivação*, *pedagogia da fronteira*, *pedagogia das máquinas de governar*, *pedagogia da criação*.

São exemplos mínimos de ações pedagógicas voltadas para o indivíduo, para a individualização, para o assujeitamento. Uma coleção de comentários de cotidianas intervenções atuantes em distintos aspectos do educando: o *outro* passível de *mesmificação*. Chamo atenção para as intervenções diretas sobre o corpo dos aprendizes, para a programação do que deve aparecer — e para o que se oculta — para os cuidados com a seleção e para a obsessão com a obtenção de dados.¹⁰⁸

108. Vive-se aqui uma intensificação sem precedentes do exame que visa promover um estado de aprendizagem confundido, implicado em cada mínimo passo, com a objetivação e o registro constante das mínimas variações do processo. Entre as técnicas próprias da disciplina destaca-se o *exame* como a que combina as técnicas de vigilância da hierarquia e as normalizadoras da sanção. O controle exercido sob a forma de exame normaliza, qualifica, classifica e pune. Com ele a individualidade entra num campo documentário de pequenas técnicas de registro, anotação e constituição de processos. O exame abre duas possibilidades: a constituição do indivíduo como objeto descritível e analisável “para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões e capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente” e para “a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’”. “O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e ‘científica’ das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (...) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às ‘notas’ que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um ‘caso’”. FOUCAULT, Michel. Op. cit., pp. 168-170.

A **pedagogia da salvação**¹⁰⁹ esforça-se em harmonizar o ambiente familiar, constantemente perturbado pelas crianças que brigam, resistem, fazem barulho, são medrosas, retraídas em excesso ou dependentes em demasia. O objetivo do método proposto é adequar as crianças ao espaço social que começa na casa, denominado lar pelos autores, e se estende em seu interior na construção de uma profilaxia comportamental de ajustamento à vida em sociedade extensiva à escolarização, e relações interfamiliares nas quais a escola, também, apresenta-se como um grupo familiar íntimo.¹¹⁰

Seguem exemplos de instrução programada cujo exercício de aprendizagem, por incrível que pareça, consiste em completar as lacunas com as palavras indicadas ao lado com um xis a resposta certa.

29. A aprendizagem para ser “um bom menino” ou “um bom estudante” envolve milhares de passos. O reforço deveria ser dado a cada um dos _____ passos ao longo da cadeia, em vez de constituir apenas um prêmio final.	muitos (pequenos)
25. Vamos supor que um pai diga ao filho que está fracassando na escola: “Se você tirar 5 em Português no próximo mês, eu lhe darei 5 cruzeiros”. É improvável que o reforço venha a ser eficiente porque o passo entre ser reprovado e obter 5 (nota mínima de aprovação) é geralmente muito _____ para a maioria das crianças.	grande
26. Seria melhor trocar a nota de 5 cruzeiros em 500 moedas de Cr\$ 0,10 (dez centavos). Esses dez centavos seriam empregados como reforço, dando uma moeda para cada _____ realizado pela criança na direção desejada.	passo

109. Texto baseado em GUILLION, M. Elizabeth e PATTERSON, Gerald R. *Convivendo com as Crianças: novos métodos para pais e professores*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1971.

110. Note-se que os vários exercícios que intercalam este texto e os seguintes são destinados à formação de engenheiros, pais, professores e crianças.

7. Quando uma criança diz “não”, alguns pais tentam suborná-la para obter a cooperação. O suborno, naturalmente, _____ ainda mais o negativismo.	reforça (fortalece)
--	---------------------

Extraído de: GUILLION, M. Elizabeth e PATTERSON, Gerald R. *Convivendo com as Crianças: novos métodos para pais e professores*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1971, pp. 20, 25 e 78, respectivamente.

Está em jogo localizar problemas e ensinar a evitá-los, ou mais do que isto, mostrar como ajustá-los à regularidade de uma vida normal em uma família normal, investindo na motivação vinculada a mecanismos compensatórios e punitivos no processo da aprendizagem de comportamentos adequados, cuja introjeção mais do que ser aprendida deve ser apreendida por intermédio de exercícios de fixação, denominados de reforços, cuja elasticidade transita entre o estímulo de determinado comportamento ou de sua dissuasão.

6. Há um certo número dos (<i>sic</i>) gráficos em branco no final deste livro. Eles são para que você faça a contagem dos comportamentos do seu filho. Você deve fazer um gráfico para cada comportamento que você deseje modificar. Depois que você tiver contado os comportamentos durante vários dias, você estará pronto para, com a ajuda de um profissional, planejar um programa de modificação do comportamento. Você, entretanto, deve continuar a contar o comportamento durante o programa de modificação. É importante em todos os estágios de modificação do comportamento indesejável que você continue a _____ o comportamento.	contar
---	--------

Extraído de: GUILLION, M. Elizabeth e PATTERSON, Gerald R. *Convivendo com as Crianças: novos métodos para pais e professores*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1971, p. 52.

Diante da normalidade esperada é que os atos das crianças se convertem em condutas indesejáveis; elas mesmas em crianças-problema e, portanto, espécimes cujo comportamento deve ser ajustado. A instrução programada, neste momento, oferece-se como o referencial soberano para solucionar o problema para o qual ela mesma definiu os termos: pais e crianças aprendem coisas boas e coisas más; no entanto, o campo preferencial de intervenção para resolução do problema é a criança. A relação de aprendizagem envolvendo pais e filhos se torna meio e fim da hierarquia do instrutor e do aprendiz, na qual os pais ensinam e as crianças, alvo do ajustamento, aprendem. Educa-se para a obediência, promovendo a harmonização da convivência social diante de atos pacificados.

15. Você deverá começar com passos *pequenos*, pedindo, inicialmente, alguma coisa que a criança geralmente obedeça e ir em direção a situações onde ela quase nunca coopera. Por exemplo, você pode começar pedindo-lhe que traga uma revista que está do outro lado da sala. Quando isso lhe foi pedido, a criança apenas olhou em direção da revista. Os reforços, então, foram “ótimo, você pelo menos olhou para a revista” e uma bala. A primeira resposta a ser _____ ao reeducar a criança na cooperação foi “olhar”.

reforçada
(fortalecida)

GUILLION, M. Elizabeth e PATTERSON, Gerald R. *Convivendo com as Crianças: novos métodos para pais e professores*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1971, p. 80.

Não se trata de discutir se o mais pertinente seria investir em uma educação que seja complacente com o bom e o mau comportamento, mas atentar que a crítica que se fundamenta em comportamentos mantém intacta a teoria comportamentalista e seus efeitos. Atos são pacificados quando são transformados e denominados como comportamento, matriz taxionômica das tipologias que terminam por nos enquadrar como desejáveis ou indesejáveis e a partir disso procedem à incorporação como útil ao ajustamento.

A **pedagogia da fronteira**¹¹¹ exalta o exercício da liberdade. Deve-se prestar atenção no conceito de resposta livre que apresenta ao estabelecer critérios para a aplicação de testes em educação. Segundo esta perspectiva sistêmica, cada ação educacional pode ser avaliada e o resultado da avaliação expresso por um *escore*, indicador para a tomada de decisões quanto ao passo seguinte a ser dado. Não se trata aqui de um passo a ser dado em âmbito geral, como uma decisão de governo, mas particular, em relação ao que cada aluno produz individualmente. Um importante exemplo dessa ação individualizada (com efeito totalizante) é a análise que o livro faz da avaliação de *itens de resposta livre ou dissertação*.

A consideração dos princípios técnicos da resposta que se dá livremente a uma questão deve levar em conta as variações admissíveis do que é considerado livre. Submetidas aos objetivos educacionais, as respostas livres têm limites pré-estabelecidos. Estes limites são definidos, sem que o aluno saiba, pela pergunta para a qual se quer uma resposta livre. Há procedimentos para a elaboração da pergunta: adequação do tema ao nível intelectual do examinado; o estabelecimento dos aspectos a serem explorados; o estabelecimento de uma estrutura própria ao item, de modo que o aluno perceba claramente a abordagem desejada por quem pergunta. Deve-se evitar o uso de expressões vagas (o que você pensa, escreva tudo o que sabe, qual a sua opinião). Também é importante estruturar a questão de modo que o estudante possa selecionar as informações, organizando-as e apresentando-as num todo integrado.

Há, ainda, uma tipologia desses itens de resposta livre. Cada um desses tipos corresponde a um comportamento que se deseja verificar. Assim, pode-se, livremente, enumerar, organizar, selecionar, descrever, discutir, definir, exemplificar, explicar, comparar, sintetizar, esboçar, interpretar ou criticar.

Apesar de todos esses controles a que são submetidas as respostas livres, o principal problema delas, segundo o autor, está na baixa fidedignidade dos *escores* que suas avaliações produzem. Embora sejam seguidos todos os procedimentos que asseguram a isenção dos avaliadores, as

111. Texto baseado em VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

respostas livres, ainda que muito bem controladas e ajustadas ao resultado que se quer obter do estudante, oferecem uma considerável margem de insegurança devido à impossibilidade de supressão da “subjetividade de julgamento”.

O primeiro aspecto da demarcação de fronteira do que aí se está chamando *livre* diz respeito à interceptação flagrante da liberdade de resposta que fuja dos objetivos educacionais estabelecidos no programa correspondente tanto à situação imediata do exercício quanto da unidade do programa, do programa de ensino, da política educacional.

O segundo aspecto demarcador de fronteira diz respeito ao papel funcional do professor na elaboração da pergunta. O professor como limitador subliminar da liberdade da resposta. A pergunta como limitadora e organizadora do caráter da resposta, restrita aos padrões passíveis de serem transformados em *escore*.

A **pedagogia das máquinas de governar**¹¹²⁻¹¹³ programa, nos seus mínimos detalhes, o ato de conhecer. É importante que tudo esteja no seu lugar quando se trata de mostrar a utilidade, a importância da informação. Aos programadores cabe pensar de antemão, prever, avaliar e dimensionar as dificuldades, as seqüências, o que se mostra e o que se deve ocultar. As instruções programadas existentes nesses livros dos anos 1970 existem como inscrições rupestres da era do computador pessoal que vivemos hoje.

As máquinas de ensinar, ou instruções programadas, podem ser escritas na forma de apostila ou livro, podem ser máquinas que coordenam as respostas das questões dirigidas ao aluno com o registro dos erros e

112. A noção de máquinas de governar é utilizada por Wiener ao tratar de uma possível máquina que venha a “suprir, para o bem ou para o mal, a atual e óbvia insuficiência do cérebro quando este se ocupa com a costumeira maquinaria da política. Estas *machines à gouverner* definirão o Estado como o jogador mais bem informado a cada nível específico; e o Estado é o único coordenador supremo de todas as decisões parciais”. Não é este o sentido que imprimo a máquinas de governar; qualquer máquina de ensinar produz efeitos de governo, é uma máquina de governar. WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1984, pp. 176-179.

113. Texto baseado em SCHIEFELE, Hans. *Ensino programado*. Trad. de Else Graf Kalmus. São Paulo: Melhoramentos, 1968; DODD, Bernard et alii. *Iniciação à instrução programada e às máquinas de ensinar*. São Paulo: IBRASA, 1970 e ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Instrução programada; teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

Exemplo tirado do programa *Pressão e sua medida*, em elaboração pelo grupo Matética. Ver: PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson e Dib; ZAKI Cláudio. *Revolução no Treinamento: Instrução Programada. Engenheiro Moderno*, v. IV, n. 2, novembro, 1967, pp. 12-17.

<p>1 A figura mostra uma casa na praia. Tudo que está na praia está ao nível do mar A casa da figura</p> <p><input type="checkbox"/> está } ao nível do mar <input type="checkbox"/> não está }</p> <p>(RESPONDA E A SEGUIR CONFIRA SUA RESPOSTA COM A QUE ESTÁ AO LADO)</p>		<p>1</p> <p>está</p> <p>(PASSE PARA O QUADRO 2)</p>
<p>2 A casa da figura ao lado está no alto de um morro. Ela não está ao nível do mar. Qual das duas pessoas, na figura, está ao nível do mar?</p> <p><input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B</p>		<p>2</p> <p>B</p>
<p>3 A quantos metros acima do nível do mar está a casinha do morro ao lado?</p> <p>_____ metros</p>		<p>3</p> <p>100 metros</p>
<p>4 A altura entre o nível do mar e um ponto qualquer mais alto chama-se altitude desse ponto. Qual é a altitude da casinha ao lado? _____ metros</p>		<p>4</p> <p>100 metros</p>
<p>5 A quantos metros de altitude estão situadas as árvores da figura?</p> <p>Árvore A: _____ metros Árvore B: _____ metros</p>		<p>5</p> <p>A: 200 metros B: 100 metros</p>
<p>6 Uma cidade está localizada a 600 metros acima do nível do mar. Portanto, essa cidade está situada a uma _____ de 600 metros</p>		<p>6</p> <p>altitude</p>

Retirado de: ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Instrução programada – Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970, p. 73.

acertos,¹¹⁴ ou ainda computadores. Com os programas de ensino não se brinca. Eles prevêm os possíveis desvios ou dribles que se queira dar na seqüência de ensino. Abaixo, parte de uma seqüência programada — uma máquina de ensinar mostra que os comandos devem ser seguidos estritamente.

Exemplo adaptado de *Uma Introdução Programada à Instrução Programada*, por David Nasatir. In: LUMSDAINE, Arthur et alii, op. cit., pp. 110 e segs.

página 1

Esta não é uma folha de papel comum. Faz parte de uma máquina. Durante os últimos anos ocorreu um rápido desenvolvimento dessas máquinas e este trabalho foi escrito como uma introdução aos fundamentos básicos das mesmas e seu emprego no que se chama de Instrução Programada.

Para utilizar esta máquina é necessário seguir exatamente as instruções. As instruções, entretanto, são muito claras: simplesmente responda a pergunta formulada a seguir nesta página, escolhendo uma das três opções apresentadas. Tendo como base sua resposta, você deve dirigir-se a uma página determinada. Olhe a página que lhe foi indicada. **NÃO OLHE OUTRA PÁGINA, A NÃO SER AQUELA PARA A QUAL FOI ENCAMINHADO.** Naturalmente, uma pessoa inteligente não deve ter dificuldades para seguir instruções tão singelas.

Vejam os. Pergunta: Para utilizar uma máquina de ensinar como esta, é necessário:

- (A) Ler com muita atenção
- (B) Seguir as instruções exatamente
- (C) Responder às perguntas que são formuladas

Se você escolheu a resposta A, por favor, dirija-se à p. 5.

Se você escolheu a resposta B, por favor, dirija-se à p. 4.

Se você escolheu a resposta C, por favor, dirija-se à p. 8.

114. Sobre os diversos tipos de máquinas de ensinar, ver SCHIEFELE, Hans. Op. cit. DODD, Bernard et alii. Op. cit., pp. 155-168.

página 2

Não há dúvida que você não entendeu bem, ou então você não sabe obedecer às instruções. A única maneira de se chegar a esta página é desobedecendo às instruções dadas na página 1. Por favor, volte à página 1 e leia de novo as instruções com muita atenção.

página 3

SE VOCÊ CONTINUA DESOBEDECENDO ÀS INSTRUÇÕES, OU NÃO DESEJA, SIMPLEMENTE, APRENDER O MANUSEIO DESTA MÁQUINA, ESTÁ PERDENDO SEU TEMPO E IMPEDINDO O USO DA MÁQUINA POR OUTREM. AGORA VOLTE À PÁGINA 1 E COMECE DE NOVO.

Extraído de: ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Instrução programada – Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970, pp. 86-87.

Não há o que aprender em percursos não indicados nos itinerários programados. Dirigir-se a uma página não indicada, não escolher nenhuma das alternativas apresentadas ou não seguir na direção apontada implica em interromper a seqüência determinada pelo programador. Só aprende quem obedece aos comandos, só está atento quem executa as tarefas, só participa quem escolhe uma das alternativas.

Os espaços em branco nas frases estão ali a pedir que a informação faltante apareça ao simples toque de uma tecla; o término das atividades pede a avaliação automática do que foi feito e o registro constante das operações. Mais rápido, mais rápido!

Do mesmo modo que nas instruções programadas, continuamos seguindo as instruções para obtenção de dados. Mudou a velocidade, mantém-se a atividade da informação (dado, mensagem) e investe-se na disponibilidade para o rastreamento, para a localização a qualquer momento, dos elementos do sistema de comunicação: emissor, receptor, intermediados pelos codificadores e decodificadores: tudo fazendo circular a mensagem.

Como promessa de criar recursos tecnológicos para educar a grande massa popular, a programação de ensino define arquiteturas ideais, equi-

pamentos apropriados para o ensino, funções para as mais variadas máquinas capazes de veicular informações, funções para cada pessoa, como se pode ver nessa visita a um sistema de ensino do futuro.

Nesta sala de aula as crianças não estão sentadas em filas de carteiras. Partes da sala foram divididas e através das paredes divisórias podemos ver máquinas, algumas das quais pelo seu tamanho e por suas telas se assemelham a receptores de televisão. Todavia, quando abrimos a porta de um desses compartimentos, constatamos que as próprias crianças estão operando as máquinas, apertando botões e lendo instruções na tela. As máquinas fazem algum barulho e por isso cada cubículo é acusticamente isolado do vizinho. Cada criança trabalha em sua própria máquina e, neste sentido, com pouca referência a um professor humano. Em uma parte da sala há carteiras para estudo, onde os estudantes estão trabalhando sozinhos, embora possam ver seus colegas e falar com eles quando desejam.

É evidente que se estão usando muitas espécies diferentes de material. Um estudante tem um pequeno livro. Enquanto lê, escreve de vez em quando num bloco de papel ao lado do livro. De fato, parece escrever alguma coisa pelo menos uma vez em cada página e freqüentemente vira as páginas, às vezes duas vezes por minuto. O texto é abundantemente ilustrado e o estudante percorre as páginas rapidamente. No final preenche um questionário que serve para verificar se não perdeu alguma coisa. O aluno ao lado também tem um livro, mas vira as páginas para frente e para trás porque precisa escolher em uma lista de possíveis respostas aquela que corresponde à pergunta existente no fim de quase toda página. Sua escolha leva-o a uma página que lhe ensina de novo, caso tenha cometido um erro, ou o manda para matéria nova, se escolheu a resposta certa. Outro aluno tem um manual acompanhado de um livro menor. Este último orienta, através do manual, por meio de instruções e perguntas graduadas a que ele pode responder interpretando o texto.

Em outra sala alguém está aprendendo uma habilidade de teclado para operadores de cartões perfurados. Está evidentemente usando uma máquina aperfeiçoada, pois, observando, percebemos que ela própria adapta sua lição de modo a atender às necessidades do aluno de momento a momento. Repete logo os problemas quando o aluno tem dificuldade ou responde errado, e apressa a apresentação quando ele domina a tarefa.

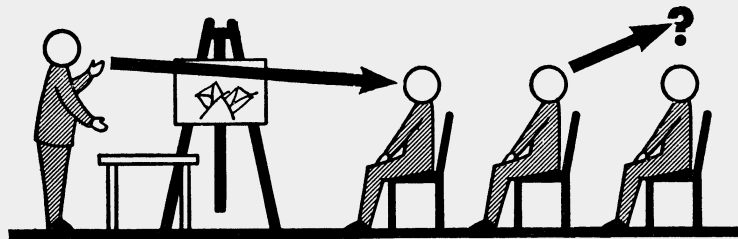
Em uma terceira sala de aulas há trinta lugares para estudantes, cada um deles com uma tela individual na qual aparecem as matérias da lição. Em cada lugar um estudante tem um conjunto de botões através dos quais pode registrar suas respostas. Estas são transmitidas a uma sala de controle na qual há um computador.

O computador acompanha as lições de cada um dos trinta estudantes, todos eles em fases diferentes do curso. Mantém registro não só de como vai indo cada estudante, mas também de como os materiais das lições estão ensinando. De tempos em tempos, os autores desses materiais consultam o computador para saber se houve dificuldades em seus programas. O computador imprime uma lista em seu teletipo, de modo que é possível ver com um rápido olhar onde os estudantes ficaram atrasados e que espécie de erros o programa produziu. O professor reescreve o trecho suspeito e a parte reescrita é introduzida no programa.

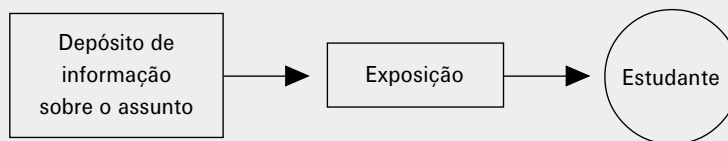
Extraído de: DODD, Bernard et alii. *Iniciação à instrução programada e às máquinas de ensinar*. São Paulo: IBRASA, 1970, pp. 18-20.

É feito um investimento para a transmissão do “máximo de conteúdo com um mínimo de deformação ou distorção”.¹¹⁵ Nesse sentido, o papel do professor sofre uma drástica transformação. À máquina é confiado o papel de transmitir conteúdos, registrar o progresso da instrução e de controlar o *sistema* do ensino: tanto mais eficaz quanto mais individual e controlado.

Figura 1. Sistema de porta aberta

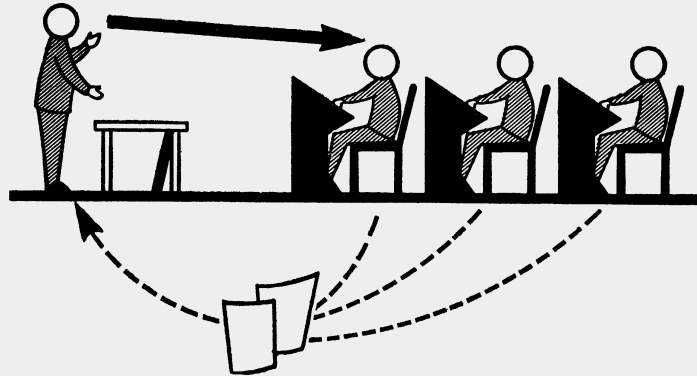


a) Com palestras, filmes ou apresentações de televisão, não há realimentação para o professor. Esses são sistemas abertos de ensino.



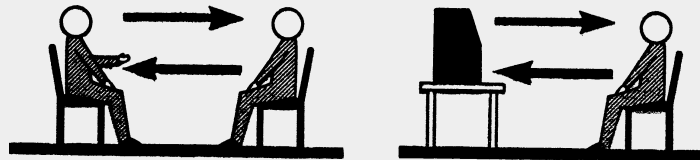
115. ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Instrução programada; teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970, p. 28.

b) Fluxo de informação em um sistema aberto de ensino.

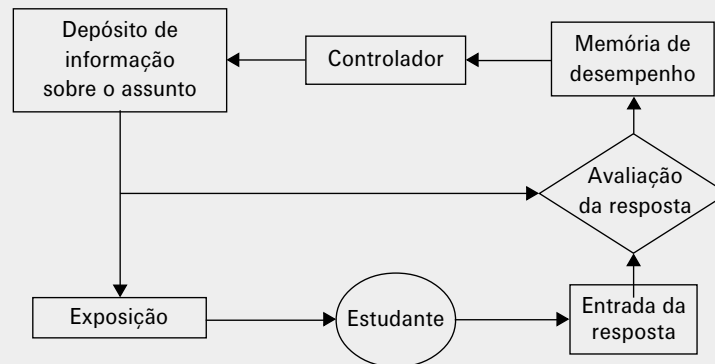


c) Com exames ocasionais há um pouco de realimentação, mas muitas vezes tarde demais para controlar a aprendizagem.

Figura 2. Sistema fechado



a) Com ensino individual ou máquina de ensinar, há imediata realimentação e a aprendizagem fica sob bastante controle. O professor (ou a máquina) e o estudante estão em contínua e construtiva comunicação.



b) Fluxo de informação em um sistema fechado de ensino.

Na instrução programada tudo o que o aluno faz para aprender é cuidadosamente controlado por um programa.

Pairando sobre o sistema, o programador. Ligado ao programador, o governo.¹¹⁶ Governo de uns sobre os outros e uma modalidade específica de governo de si: aquela que produz resultados pré-estabelecidos.

A *pedagogia da criação*¹¹⁷ quer “verificar a influência das atividades artísticas orientadas na criatividade não-verbal de adolescentes”¹¹⁸ e orienta o trabalho de avaliação da criatividade. As questões nucleares são: quais são as causas que explicam o processo criador? a que influências se deve o ato criador? que mecanismos levam um indivíduo a produzir uma obra de arte?¹¹⁹

A autora — pasmem! — *responde* a essas questões e propõe metodologias para quantificar o processo criador, segundo os critérios: fluência (identificada através da qualidade dos desenhos), flexibilidade (identificada através da versatilidade dos rumos que o sujeito imprime à sua expressão) e originalidade (identificada através da quantidade de desenhos feitos). Não vou me deter na fundamentação teórica baseada em “psicologia profunda” (psicanálise e afins), Gestalt (com uma curiosa classificação de tipos em que aparecem o “Tipo T: suscetível de aumento da imaginação mediante ministração de cálculo” e o “Tipo B”: no qual “o cálculo não exerce influência na produção”), Behaviorismo (e a análise do comportamento original), e Psicometria (aborda a criatividade do ponto de vista dos produtos e das características que podem ser medidas através dos mesmos).

A estratégia utilizada pela pesquisadora, com o fim de obter dados para avaliar a capacidade criativa das crianças na escola, pode ser conferida na “tarefa dos círculos”.

116. Sobre o papel do programador ver: “O analista de sistemas e os que devem decidir”. In: PFEIFER, John. Op. cit., pp. 147-149.

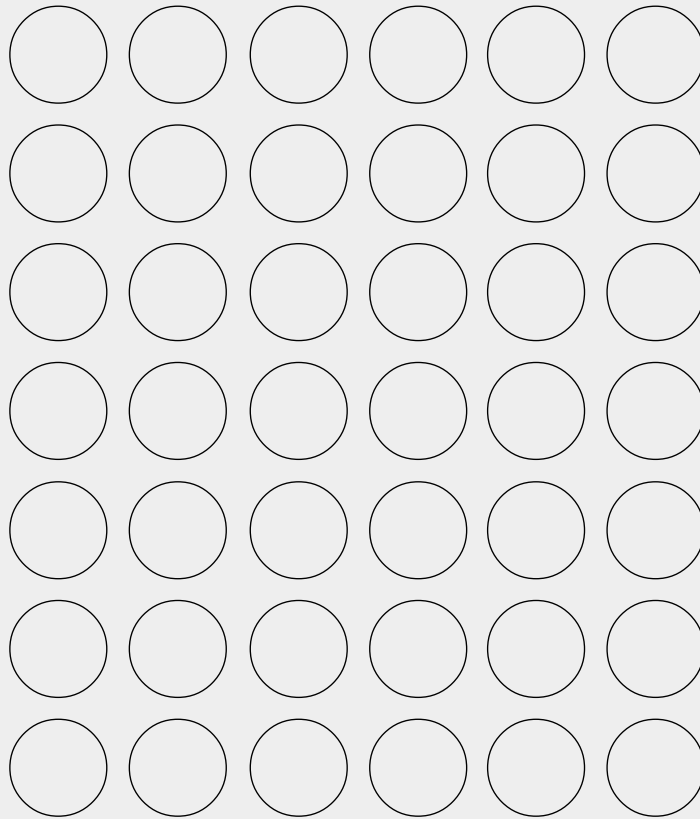
117. MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não-verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.

118. Idem, p. 46.

119. Idem, p. 8.

TAREFA DOS CÍRCULOS

Em 10 minutos veja quantos objetos você pode fazer dos círculos abaixo. Os círculos devem ser usados como parte importante de qualquer coisa que você queira. Com lápis ou esferográfica coloque linhas nos círculos para completar seu desenho. Suas linhas podem ser dentro do círculo, fora dele, ou então dentro e fora. Faça tantas coisas quantas puder. Coloque nomes ou títulos em cada objeto desenhado.



Extraído de: MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976, p. 104.

É apresentada, então, uma série de taxas, de fórmulas, de quadros, de números, de escores, que se vai extraindo do processo criativo. A seguir, um exemplo da transformação da originalidade em um número que indica quão criativo cada aluno é. A originalidade é calculada pela frequência. Um desenho que ocorra apenas uma vez, no universo dos desenhos de todos os alunos pesquisados, tem nota máxima.

A autora procura orientar como analisar as singularidades e como se pode penetrar no universo da comunicação não-verbal, da comunicação artística e dele extrair regularidades que permitam controlar e quantificar a produção artística. A criação é trabalhada, então, como comunicação. O processo criativo decorre de uma série de leituras do mundo pensado de antemão, do qual são extraídos dados, dados que compõem quadros para o controle, reorientação, e melhor rendimento do trabalho de educação artística. Utilizam-se estas técnicas para melhorar a criatividade dos alunos e melhorar a eficiência da escola. A originalidade, nesta perspectiva, é objeto de cálculo e passível de quantificação:

Originalidade— A avaliação da característica originalidade foi feita através do critério abaixo descrito, já utilizado no estudo preliminar, como uma nova possibilidade de análise dessa característica. Consiste no seguinte: todos os desenhos são arrolados estabelecendo-se a frequência de ocorrência para cada um deles. De posse dessa relação de desenhos e suas respectivas frequências, encontra-se o valor (nota) relativo a cada desenho.

$$D = (x - x_i^N) \cdot K \quad (\text{equação 1})$$

onde: x = maior frequência encontrada na tarefa.

x_i^N = várias frequências encontradas nas tarefas.

K = constante da equação linear calculada através de:

$$K = \frac{y_i}{x - x_i} \quad (\text{equação 2})$$

D = desenho ao qual será atribuído um valor.

A variação em X relaciona as freqüências encontradas e para a Tarefa dos Círculos, por exemplo, vai de x_1 , menor freqüência, até x_{64} , maior valor encontrado nesse estudo, na tarefa acima citada. Na Tarefa das Linhas, a maior freqüência encontrada foi 48.

Em Y a variação vai de 0 a 10, relacionando os valores da escala que serão atribuídos ou encontrados para os diversos valores de x .

Dessa forma temos que:

$$K = \operatorname{tg} \alpha = \frac{\operatorname{sen} \alpha}{\operatorname{cos} \alpha} \quad (\text{ver Figura 1})$$

Assim, por exemplo, quando o aluno faz um desenho único, este recebe freqüência 1. Na escala de valores (y) acima determinada, merece obter a nota máxima 10. A partir dessa determinação e substituindo os elemen-

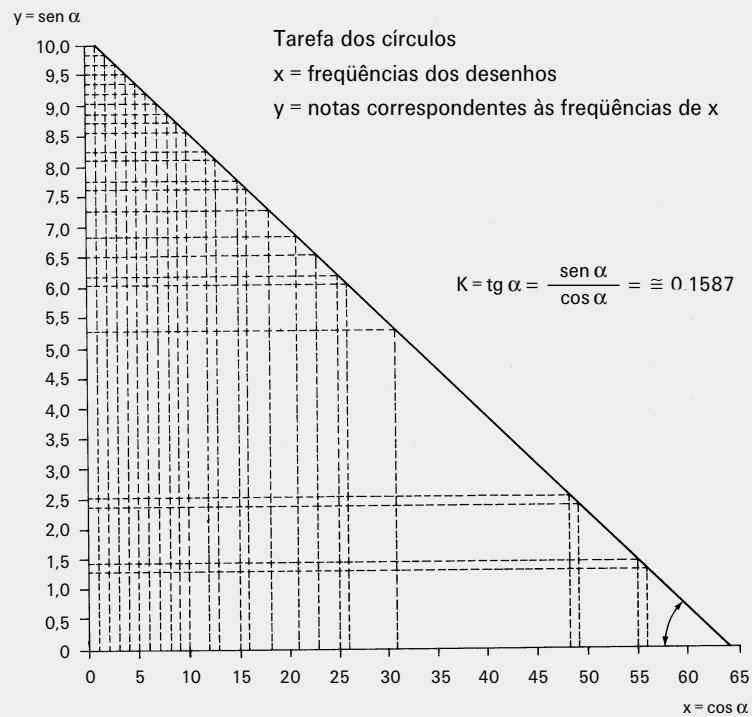


Figura 1 — Constante da equação linear $K = \frac{y_i}{x - x_1} = \frac{\operatorname{sen} \alpha}{\operatorname{cos} \alpha}$

tos da equação 1, podemos dizer que na Tarefa dos Círculos encontramos a constante da seguinte forma:

$$(64 - 1) \cdot K = 10$$

de onde deduzimos (pela substituição dos elementos da equação 2) que:

$$K = \frac{10}{63} = \cong 0,1587$$

nota 10 = valor máximo de y equivalente a frequência 1.

63 = frequência máxima (x) – frequência mínima (x_1).

Após o cálculo do valor de cada desenho através da aplicação da equação 1, esses valores ou notas são atribuídos aos desenhos que cada sujeito fez.

Tendo sido feita essa atribuição de notas, é calculado o valor médio de originalidade apresentado pelo sujeito naquela tarefa.

Supondo-se que um sujeito tenha obtido na Tarefa dos Círculos as seguintes notas: 9,8394; 2,5392; 1,2696; 1,2696 e 9,6807, sua nota de originalidade nessa Tarefa será 4,9197; e que na Tarefa das Linhas tenha obtido as seguintes notas: 8,5080; 6,8064; 0; 0; 0; 0; 0; 0; 7,4445 e 0, sua nota na segunda tarefa será 2,5287.

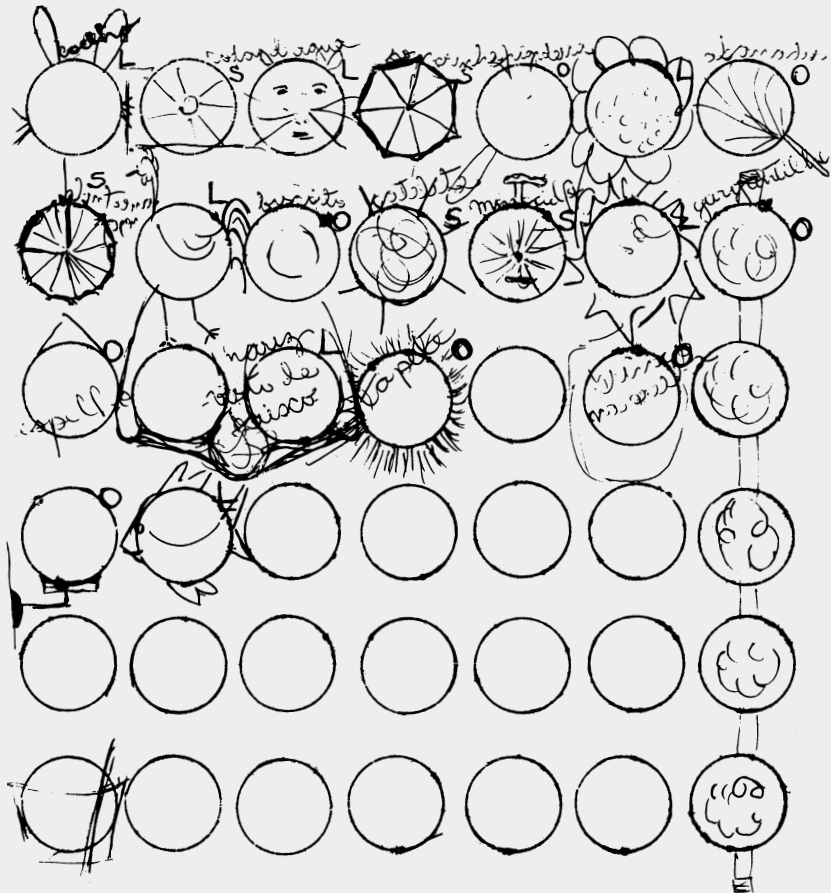
A nota de originalidade do sujeito a ser considerada para efeito de análise será a média aritmética das notas médias obtidas nas duas tarefas realizadas. O resultado a ser computado para o exemplo acima será então de 3,7242.

Extraído de: MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976, pp. 56-59.

Qualquer invenção do aluno deve passar pelo crivo de controle. O resultado dessa avaliação subsidia, então, a classificação do aluno em aproveitável ou não, bom ou não, criativo ou não. As diferentes intensidades possíveis a partir do potencial de cada um, produzindo por vezes coisas muito superiores e fora do comunicacional são, segundo a metodologia quantitativa do livro, totalmente introduzidas no horizonte da comunicação, ou seja, são quantificáveis, avaliáveis e servirão para o fortalecimento da lógica autoritária das teorias educacionais com base na comunicação, no behaviorismo e na teoria dos sistemas. Essa abordagem tem como consequência o surgimento de analistas, de especialistas capazes de julgar a

TAREFA DOS CÍRCULOS

Em 10 minutos veja quantos objetos você pode fazer dos círculos abaixo. Os círculos devem ser usados como parte importante de qualquer coisa que você queira. Com lápis ou esferográfica coloque linhas nos círculos para completar seu desenho. Suas linhas podem ser dentro do círculo, fora dele, ou então dentro e fora. Faça tantas coisas quantas puder. Coloque nomes ou títulos em cada objeto desenhado.



Extraído de: MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976, pp. 134.

capacidade criativa dos outros. Uma autoridade, quando se trata de definir se houve criação ou não, e se houve, o quanto dela foi produzida. Além disso, ela vai avaliar se determinada criação é útil ou não ao que se quer.

A avaliação dos desenhos foi feita por dois juízes, sendo um a própria pesquisadora e outro uma licenciada em Pedagogia, professora primária efetiva que está se iniciando em pesquisa relacionada com a educação e criatividade ao nível de 1º grau. Ambos os juízes avaliaram os desenhos pelos mesmos critérios, isto é, a pesquisadora forneceu ao segundo juiz os critérios para avaliação.¹²⁰

Tudo se torce, se dobra, se comprime e quebra em função da geração do dado para o sistema. O governo de todos não pode prescindir dos ínfimos detalhes na governamentalidade. A fina poeira das sentenças sumárias da pedagogia. Preencha as lacunas. Marque com um xis a resposta certa.

Comunicação dominada

Um último aspecto desta exposição de estratégias educacionais que revolucionaram a educação brasileira a partir do final dos anos 1960 é a crítica a ela dirigida pela oposição ao imperialismo cultural norte-americano. “Quem domina e quem é dominado no campo da comunicação?” Este é o problema tratado pela obra¹²¹ que encerra o passeio por esses *lugares que o poder abandonou*, que são os livros-blocos. Não é necessário ir muito além do título do livro para saber que quem domina são os Estados Unidos e quem é dominado são os países da América Latina; o título do primeiro capítulo já deixa tudo muito claro: “A dominação dos Estados Unidos sobre a América Latina: aspectos gerais e ‘comunicacionais’”. O livro consiste, basicamente, na reunião de boa parte das informações de pesquisas acadêmicas sobre o fenômeno da comunicação na América La-

120. MARIN, Alda Junqueira. Op. cit., p. 138

121. BELTRÁN, Luis Ramiro e CARDONA, Elizabeth Fox de. *Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina*. Trad. de Paulo Roberto da Costa Kramer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

tina, relacionada com os Estados Unidos na década de 1970. Um conjunto de provas da dominação cultural.

Os cinco primeiros capítulos tratam das agências de notícias e da manipulação por meio dos noticiários que chegam e que saem da América Latina; do papel da televisão, do cinema, das agências de publicidade e das revistas como instrumentos de dominação da América Latina pelos Estados Unidos; da análise dos conteúdos dos programas de televisão e do estudo do caso de dominação pela televisão na Colômbia.

Esses capítulos apresentam um quadro bastante significativo do funcionamento das estratégias de dominação cultural definida como “um processo verificável de influência social mediante o qual uma nação impõe a outros países seu conjunto de crenças, valores, conhecimentos e normas de comportamento, assim como seu estilo geral de vida”.¹²²

A noção de dominação imperialista aplicada ao uso dos meios de comunicação de massa, dos quais não se pode desconsiderar a escola, refere-se a um uso indevido dos meios de comunicação. O problema, segundo estas análises, reside na ausência de autonomia do Estado nacional para gerir a comunicação, uma vez que importa modelos estrangeiros não adequados à sua realidade. Assim, a solução, segundo esta perspectiva, passa pela adequação dos meios de comunicação de massa às necessidades do país, passa pelos efeitos da relação emissor-receptor que sempre exige um julgamento, um valor superior, um universal.

A consequência direta desta crítica é o investimento no estudo da realidade nacional, a definição desta realidade e o estabelecimento de uma espécie de economia visando à distribuição igualitária das facilidades comunicacionais geradas por estes meios: uma economia das mensagens, com vistas à conscientização das massas. Daí um lugar garantido para os especialistas que exigem educação para todos e acesso à informação para todos. A idéia de que algo novo se instaurava com essas críticas produz variações que sequer tocam a máquina comunicacional, sua pedagogia e acoplamento ao sistema educacional baseados, todos, na teoria dos sistemas, na instrução programada e no comportamentalismo.

122. *Idem*, p. 18.

O último capítulo apresenta as alternativas políticas para superar a dominação. As noções que organizam as alternativas apontadas são as de *soberania nacional*, *identidade nacional* e *consciência regional*. Um prato cheio para a UNESCO, que intervém para ajudar, como ajudou a estabelecer as políticas globais de comunicação de que tratamos nos textos dos outros livros-blocos, para promover políticas nacionais resistentes à dominação.

Organizam-se, então, vários encontros a propósito da necessidade de resistência à dominação sentida pelos países latino-americanos, entre eles: as reuniões do Convênio Andrés Bello, congregando Ministros da Educação dos países participantes do Pacto Andino,¹²³ voltadas para a educação e o uso regional de satélites; reunião de especialistas, promovida pela UNESCO em Paris, em julho de 1972; nova reunião, também promovida pela UNESCO, de especialistas da América Latina e do Caribe em Bogotá, em 1974, na qual se discutiu a “indevida submissão à influência dominante de interesses econômicos e políticos extra-regionais, geralmente ligados aos Estados Unidos”;¹²⁴ outra reunião de especialistas, promovida pela UNESCO e pela CIESPAL (Centro Internacional de Estudos de Comunicação para a América Latina), em junho de 1975 em Quito, cuja recomendação foi o estabelecimento de acordos para o intercâmbio de notícias na América Latina; a Conferência Intergovernamental sobre Políticas de Comunicação na América Latina, realizada em 1976, em San José, a convite do governo da Costa Rica, com a participação da UNESCO; em 1978, realizou-se, em Bogotá, a Conferência Intergovernamental sobre políticas culturais na América Latina e no Caribe, na qual voltou-se a discutir a dominação cultural, e comunicacional, externa; em dezembro de 1978, foi realizada, dentro do programa da UNESCO, no Panamá, reunião de especialistas para analisar as recomendações da conferência de Bogotá.

Os efeitos produzidos por tais encontros situam-se em um campo estratégico de práticas inseridas no exercício de regulação do equilíbrio adequado, cujo objetivo consiste no aprimoramento de técnicas que ga-

123. Participaram do pacto, estabelecido em 1970, Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia e, até 1976, o Chile.

124. BELTRÁN, Luis Ramiro e CARDONA, Elizabeth Fox de. Op. cit., p. 124.

rantam a promoção da segurança atualizada, coadunada à participação nos fluxos mundiais de informação. Os dispositivos de comunicação conjugam a capacidade de conteúdo e contenção, que deve corresponder aos lugares designados como locais, nacionais, regionais e internacionais, preservando o ideal de humanidade assumindo seu correlato na consolidação do controle de corpos que, transformados em universal humano, escolhem se fazer e se tornar soluções pacificadoras. Está-se em meio ao arsenal de prescrições de modelos que devem regular o equilíbrio adequado, enunciados universalmente sob a forma de recomendações.

Que as políticas de comunicação devem contribuir para o conhecimento, compreensão, amizade, cooperação e integração dos povos, num processo de identificação de anseios e necessidades comuns, respeitando as soberanias nacionais, o princípio jurídico internacional de não-intervenção entre os Estados, bem como a pluralidade cultural e política das sociedades e dos homens, na perspectiva da solidariedade e da paz universais.¹²⁵

A nacionalização da comunicação, a tutela do povo pela consciência dos intelectuais e a busca de identidade são a continuidade do trabalho da UNESCO, vinculada às soluções perseguidas pela oposição ao imperialismo norte-americano, nas quais a busca pela afirmação da verdade verdadeira encontra-se no arranjo complementar entre movimento internacional, universalização, identidade nacional e uniformidade. A especificidade deste universal perseguido produz o sentido do fim almejado, solução pacificadora: progresso consciente, o novo crítico, a identidade espelhada do mesmo emancipado.

Bourdieu, em um brevíssimo e contundente texto, o último que escreveu antes de morrer, exercita o que ele chama de reflexividade acerca de seu conceito de imperialismo do universal, ao analisar duas tradições imperialistas do ocidente: a francesa (em declínio) e a norte-americana (em ascensão).

O imperialismo do universal, para o autor, está ligado à luta pelo monopólio da dominação legítima do mundo. Neste sentido, Bourdieu

125. *Idem*, pp. 125-126.

introduz sua discussão, sublinhando que as relações entre as tradições francesa e norte-americana devem ser pensadas no embate entre dois imperialismos do universal, sob o registro que deriva da idéia de democracia.

O imperialismo do universal de tradição francesa alicerça-se na detenção do patrimônio da matriz da revolução moderna (Revolução Francesa) e por seu reconhecimento exterior, seja geográfico, seja teórico-político, como o encontrado na vertente marxista, para além da liberal. Bourdieu mostra os efeitos que comprometeram o próprio internacionalismo a partir do imperialismo soviético, assim como o imperialismo do universal francês consagra o universalismo de sua revolução, que já havia sido saudado por Kant como o modelo ideal de paz perpétua.

O imperialismo do universal de tradição norte-americana, ao mesmo tempo que se funda no mito da *Democracia na América*, de Tocqueville, desdobra o ideal de revolução ao obter o reconhecimento do imperialismo francês e, simultaneamente, reivindicar o lugar do universal político, cultural e moral.

Dentre as inúmeras especificidades de uma tradição e de outra, analisadas por Bourdieu, cabe destacar que, em ambas, o imperialismo do universal se percebe como libertador, na medida em que estabelece, intrínseco ao seu movimento, o pólo indissociável entre o *outro* e o *mesmo* do universal que diz: “como seria bom ser colonizado por ele”, “que poderia eu fazer de melhor para o colonizado do que fazer dele um *alter ego*, do que dar-lhe acesso ao que eu sou?”. No jogo da reciprocidade do domínio cordial, que justifica tanto a subserviência quanto o extermínio, encontram-se os campos profícuos de propagação do universalismo — dentre outros, o cultural, o político e o moral.

E penso que se a Revolução Francesa está no centro de tais debates dos dois lados do Atlântico (...) é porque precisamente por meio da Revolução Francesa e da idéia que dela se faz o que está em jogo é talvez o monopólio da universalidade, o monopólio dos Direitos do Homem, o monopólio da Humanidade...¹²⁶

126. BOURDIEU, Pierre. Dois imperialismos do universal. In: LINS, Daniel e WACQUANT, Loïc. *Repensar os Estados Unidos: por uma sociologia do superpoder*. Trad. de Rachel Gutiérrez. Campinas: Papirus, 2003, pp. 14-15.

A reivindicação do lugar soberano da verdade transita entre o nacional e o internacional, na disputa pela localidade mais verdadeira do universalismo e da verdade soberana. Enzensberger, em *Guerra civil*, ao compartilhar da definição de política moderna tecida por Foucault, “a política é a guerra prolongada por outros meios”, invertendo a equação de Clausewitz, para quem a guerra é o prolongamento da política, já havia chamado a atenção para a questão do universalismo como característica do ocidente em sua análise mordaz (que morde com as palavras) acerca do redimensionamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A retórica do universalismo é uma característica específica do ocidente. Os postulados dele decorrentes valem para todos sem exceção e distinção. O universalismo não reconhece nenhuma diferença entre o que é próximo e o que é distante; ele é abstrato e incondicional. A idéia dos direitos humanos impõe a todos um dever que é em princípio ilimitado. Nisto se revela um cerne teológico que sobreviveu a todos os processos de secularização. Todos devem responsabilizar-se por todos. Nesta pretensão está contido o dever de tornar-se semelhante a Deus; pois apenas ele atende ao pressuposto da onipresença ou mesmo da onipotência. Mas, uma vez que nossas ações são finitas, o abismo entre intenção e realidade expande-se cada vez mais. Logo penetra-se no campo da hipocrisia objetiva, quando o universalismo evidencia-se como uma armadilha moral.¹²⁷

Negar o universalismo acolhendo-o, este é o drama dos intelectuais latino-americanos opositores à dominação cultural norte-americana. Negam os conteúdos e fazem funcionar os meios. Ao querer uma comunicação adequada à realidade local, armam a armadilha universalista da estatização, da conscientização e da identidade.¹²⁸

Cumpra lembrar que no interior desse sistema de oposições entre nacional e estrangeiro, dominado e dominante, manipulado e manipula-

127. ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Guerra civil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 51-52.

128. Enzensberger, no início da década de 1970, dez anos antes do aparecimento deste livro-bloco, problematizava a relação dos estudantes rebeldes de maio de 68, em Paris, com os meios de comunicação, relação marcada pela expressão da recusa aos meios de comunicação de massa. ENZENSBERGER, Hans Magnus. 2000, op. cit.

dor são preservados os termos adequados às situações de comunicação. Trata-se de manter o exercício de imobilização do corpo e de ocupação do ver, ouvir e falar, por mensagens. É instaurado, em massa, um saber sem vontade. Uma comunicação *para o bem*, voltada para a qualidade de vida replica, em um *south american way*, o ideal do *american way of life*.

Uma educação para o que der e vier

Durante a pesquisa, dois fragmentos de discurso publicados no Brasil permitiram compreender a mudança pela qual passa a educação ao ser, num crescendo, cada vez mais referida ao Estado. O primeiro deles, já bastante repetido, é a frase de Francisco Campos que, baseado em seu ideal fascista de governo, vê a necessidade de uma educação que preparasse os homens — os governados — para circunstâncias imprevisíveis, para o quadro de linhas móveis e flutuantes que se desenhava para o governo da nação brasileira. Corria o ano de 1940 quando ele lançou para o futuro incerto da utilidade que poderia ter a educação pública para o governo, para a harmonização da vontade de cada um com o governo de todos, a frase-grito-programa que pedia não uma educação para este ou aquele fim, mas “*uma educação para o que der e vier*”. O problema para ele residia na inadequação de uma educação que aderisse a objetivos que mais cedo ou mais tarde seriam superados. Uma educação assim estaria sempre defasada em relação às necessidades do governo. Como, por exemplo, homens preparados para a democracia poderiam servir a um governo autoritário? Havia a necessidade de uma educação cujo efeito fosse homens preparados para qualquer situação, para qualquer situação de governamentalização do Estado, para o que hoje em dia se consagra como “políticas públicas”, efeito da americanização sem rubor, derivada da tradução de polis. E como afirmou Max Weber, um liberal incontestável, legitimador da intervenção estatal e estudioso de políticas sociais, não há política que não seja pública.¹²⁹ Que educação seria essa capaz de responder não a proble-

129. WEBER, Max. *Ciência e Política, duas vocações*. Trad. de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1989.

mas definidos, mas a problemas dos quais não se podem antecipar os termos; a qualquer problema? Tal educação era, para Campos, a educação do futuro. Esta educação que permitiria ao Estado o governo das massas era uma necessidade premente. Todavia, era uma educação à procura de seus métodos.

O problema levantado por Campos integrava-se numa luta por definir um regime de governo central para o Brasil e na existência de uma necessidade de governo difundida nos mais diversos estratos do corpo social, manifestada pela expressão pública de apoio ao funcionamento de instituições tais como exército, órgãos de administração pública, polícia, políticas sociais, leis e, principalmente, por um espírito patriótico. Num tal quadro, Campos percebia a educação nacional como o mais importante apoio para a manutenção do governo, uma questão política, sem dúvida, mas também de administração estatal. Todavia, os métodos e o alcance da educação de então estavam longe de produzir os efeitos de poder desejados.

A resposta à angústia de Campos surge formulada em um dos livros aqui pesquisados: “no fundamental, sem dúvida, a função básica da educação escolar consiste em preparar as pessoas para o treinamento, mais que para ocupações determinadas. Em outras palavras, *o produto final dessa educação deveria ser pessoas educadas ‘treináveis’*”¹³⁰ (grifos meus). Esta frase é publicada no Brasil em 1967 (e foi originalmente publicada nos Estados Unidos em 1961).

Em 1940, atingia-se, com Campos, a percepção da utilidade da educação pública para a fabricação de uma relação de dependência dos governados com as instituições chamadas públicas, entendidas como sinônimo de estatal. Em 1967, com Harbison, procedia-se à introdução das tecnologias educacionais desenvolvidas no campo das estratégias de guerra e de segurança inspiradas pela Guerra Fria, produzidas nos Estados Unidos e acolhidas, no Brasil, no seio das táticas militares de governo.

130. HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 159.

O que se passa entre estes dois discursos, ou melhor, a alteração drástica das condições de possibilidade de governo pelo viés da educação, é o objeto do que foi desenvolvido a propósito dos livros-blocos.

O passeio por esses livros-blocos foi um itinerário pelos enunciados próprios da gestão da educação brasileira orquestrada não mais dentro de um programa abertamente fascista como o do nosso primeiro Ministro da Educação, nos anos 1940, mas de um projeto democrático, de promoção do progresso econômico e social que propalava a autonomia, os direitos humanos e a paz: para o qual a ditadura militar, o regime autoritário, se autodefinia como meio.

O grande impulso da formação da educação escolar para todos no Brasil vem daí. A escolarização aparece como válvula que faz a passagem de um regime de disciplina para um regime de controle. À escola cabe o papel de preparadora dos corpos, de máquina de condicionamento, adequada à produção dos treináveis. Os treináveis são os que podem ficar soltos, que têm liberdade de escolha e vontade própria, adequados para o controle a céu aberto. Podemos escolher qualquer profissão, qualquer candidato, qualquer produto nas prateleiras, qualquer estilo de vida... Qualquer escolha deve ser um movimento de capital e qualquer movimento deve gerar dados passíveis de serem reunidos em função de marcadores pessoais como o número do CPF, o endereço eletrônico, os cartões de banco ou uma senha de acesso.

Aí se vê desenhar um dos traços mais marcantes dos efeitos da educação escolar vinculada ao comunicacional: uma conquista de liberdade com preço em dinheiro.

O movimento de criação dessa liberdade está bem claro na seqüência dos livros-blocos.

A comunicação extrapola a escolarização. A instituição discreta da escola por demais ainda dependente de espaço físico específico para suas funções, de verbas para manutenção, de professores para cada turma, de um corpo administrativo tende a desmaterializar-se na medida em que outras *instituições* realizam o trabalho sobre o corpo que prepara cada um individualmente segundo um mesmo programa para todos. Os mais importantes desses novos *institutos* de educação são a televisão e o compu-

tador. Estes equipamentos são a realização mais bem acabada daquilo que a pedagogia de matriz skinneriana e sistêmica chamava de máquinas de ensinar (e que eu chamo de máquinas de governar), pois permitem a relação direta do aprendiz com a informação: sempre que estão em uso, televisão e computador instauram situações de comunicação. São equipamentos que informam. Portanto, são máquinas de produção do duplo efeito das situações de comunicação: ativação dos canais de comunicação do corpo — na medida em que os ocupa com informação — e imobilização do corpo.

É como instituição que esses equipamentos transmitem, em rede nacional, a ex-modelo no comando de um programa infantil sorrindo docemente e convencendo as crianças do quanto seriam felizes se comprassem o xampu com cheirinho de alegria ou a *sua* boneca, ou ainda a senhora cozinheira fazendo, ao vivo, para todo o Brasil, a receita de pastel de farofa, ou a opinião de um advogado sobre drogas ou... Um aparelho de televisão ou um computador devem ser percebidos sempre como um ponto terminal de uma rede. A relação estabelecida com eles é individual, se consideramos nossa solidão à frente dos mesmos. Solidão que é, concomitantemente, comunhão com todos pela informação, pelo exercício em situação de comunicação.

A comunicação constitui o regime de celas em que somos individualmente colocados em contato com as mensagens, com as informações. Estas, por sua vez, são o ingrediente ativo da passividade frente aos programas de governo (não só programas de Estado) que as selecionam e oferecem como serviço público. Nas situações de comunicação se dá, hoje, o fenômeno de ação individual e total da disciplina — apresentado por Foucault em *Vigiar e Punir* e em várias de suas entrevistas — ampliado para uma escala planetária.

O controle engloba o regime de luz que permite a localização dos corpos na disciplina e o amplia pela alimentação de dados para o sistema, própria de cada situação de comunicação. Ao diagrama panóptico apõe-se agora, no controle, uma nova forma de visibilidade independente da incidência de luz. Ao controle interessam os dados acumulados e disponíveis ao comando. À plena luz e ao olhar do vigia na torre panóptica

aliam-se os rastros dos registros do uso dos meios de comunicação. A escola (e também, mas em outra escala e com outra extensão e capacidade de captura, as demais instituições disciplinares) com seus arquivos de notas, de provas, com seus registros de ocorrências, com seu poder de certificação, de normalização (e também de demarcação da linha divisória entre alfabetizados e analfabetos, entre capazes e incapazes, poder de distribuição dos graus de excepcionalidade dos que não são normais abrangendo superdotados e retardados) funciona, depois que passa a ser monopolizada pelo Estado, como um computador, armazenador *dinossáurico* de dados e um alimentador do controle. Não estranha que é nela que se adquire o costume de ser constantemente controlado e avaliado e de estar sempre produzindo dados. Mecanismos como a avaliação, a orientação e o aconselhamento, próprios da pedagogia escolar, têm como efeito a modificação da vontade segundo os programas de governo. O controle, no entanto, amplia esta função.¹³¹

O passeio pelos livros-blocos, por estas arquiteturas de palavras e imagens hoje abandonadas, fala muito do que permanece sendo feito em educação enquanto durar a ordem disciplinar. E sabendo que a disciplina não liquidou a punição mas a redimensionou, nada impede de notar que prevenção e disciplina atuam complementarmente ao controle e à continuidade do medo. Outras palavras, novas formulações discursivas, justificam a continuidade do amplo exercício de imobilização de cada um. Cidadania, novas tecnologias, interdisciplinaridade, inclusão digital, direitos humanos, multiculturalismo, satisfação das necessidades básicas de educação, sociedade global, são as palavras *da vez* para o exercício de poder que continua a encontrar abrigo e força nas estratégias educacionais de caráter uniformizador e globalizante.

131. Se o regime disciplinar tem, segundo Michel Foucault, como diagrama de distribuição do poder o panóptico, qual seria o diagrama, a figura que representaria a distribuição ideal, abstraindo-se qualquer obstáculo, do poder, na sociedade de controle? O regime de percepção, de discriminação próprio dos dispositivos disciplinares é representado por um sistema arquitetural e óptico adequado ao controle das multiplicidades pouco numerosas passíveis de serem reunidas em prisões, escolas, hospitais, quartéis, fábricas. Ao controle interessa também a capacidade de rastrear.

O percurso realizado situa o campo de manobras de governo em que se transformou a educação ligada à comunicação: apresentar uma amostra das estratégias empregadas para a modificação da vontade de cada um, segundo o programa de governo, dentro de um plano autoritário e capitalista como o foi o estágio militar no Brasil. Uma amostra apenas, nada mais que isso, pois o plano geral de ação que nos coloca hoje instalados e úteis dentro de uma realidade de Estado abrange muitas outras campanhas em frentes como agricultura, urbanização, direito, saúde, previdência, transportes, comunicação de massa, tecnologia, economia...

Os discursos do poder encerrados nos livros-blocos mostram com clareza a continuidade da guerra nestes trabalhos de educação para a paz e o bem da humanidade. A emergência do politicamente correto, coextensiva à criação da realidade global fixada nos dispositivos de comunicação e de educação, dá oportunidade a um jogo por demais insidioso que abriga no seu interior situação e oposição, o universal e o particular, a obediência e a rebeldia, o doente e o são, o louco e o normal. Lugares (prisões, hospitais, hospícios, escolas) para conter e tratar o incontível; e a rua, a liberdade, como lugar dos normais, dos docilizados, dos produtivos.

Comunicação, pedagogia e harmonia são associadas por um operador científico formalizado na análise de sistemas. É no interior dos jogos de guerra, constitutivos do objeto original da teoria dos sistemas, que se organiza a ação da ampla escolarização da sociedade brasileira a partir do golpe de 64. Estruturada por estratégias de defesa contra o inimigo a ser dizimado, a educação passa a ser o campo de adequação da vida à imobilidade promovida pelas situações de comunicação. A Pedagogia, como discurso científico, abriga e justifica as práticas disciplinares da escola e a harmonia se faz sentir como resultado do ajustamento de cada um ao controle. Daí a brincadeira grave de apresentar, como pedagogias, exemplos do exercício de poder para a normalização e para o ajustamento dos alunos: uma *pedagogia da salvação*, que produz comportamentos adequados; uma *pedagogia da fronteira*, que institui um regime de liberdade dentro de fronteiras seguras; uma *pedagogia das máquinas de governar*, que habitua a conhecer em situações extremamente controladas e faz com que conhecer e produzir dados tenham a mesma extensão e liberdade de ocorrência; e

uma *pedagogia da criação*, que processa a arte de modo a produzir números para avaliação e torna possível chamar de atividades artísticas os exercícios disciplinadores dentro da escola, nos quais se desenha sobre folhas de papel.

Os escolarizados todos são submetidos a pedagogias como estas, nas quais não é possível destacar a oposição comum entre as figuras de professor e aluno, uma vez que o aluno, no melhor dos casos, antecede no mesmo corpo o professor. O sistema educacional garante, pelos mecanismos da seriação e da certificação, que todo professor tenha sido (e, dentro do ideal de formação continuada, a atividade do professor é coextensiva à do aluno) aluno de escola formal.

Uma pedagogia como a que surge ligada à teoria dos sistemas, às teorias da comunicação, e à psicologia comportamental tem aplicação extensiva a muitas outras áreas além do campo da escolarização, mas a ela relacionadas. Destaque deve ser dado a todas as atividades que envolvem formação, seleção e recrutamento de candidatos a trabalhos assalariados e aos mecanismos de promoção social de campanhas de governo. Todavia, cotidianamente estamos em contato com as técnicas produzidas por estas pedagogias, seja na obtenção de licenças, como a que é requerida para guiar automóvel, seja na exposição de produtos de consumo pela propaganda, seja na promoção de figuras identitárias e de vontades que levam aos nichos de consumo jovens, mulheres liberadas, homens vaidosos, idosos, bandidos, vítimas, “patricinhas”, rebeldes, gays, terroristas e pessoas de bem que necessitam de segurança.

Analisei, por meio destas arquiteturas discursivas, o dito e o que se faz quando se diz. Por isso, um *passeio* pelos livros-blocos e não uma coleção de ditos. Não se limitar apenas ao dizível, mas preocupar-se com um *topos*. Não só o discurso das intenções universalizantes da composição educação-comunicação, mas também os satélites e seu lugar no espaço e nos processos que se tornam, então, possíveis e que têm a ver com o que nossa época pode produzir *em* e *para* nós. Não só as teorias educacionais, mas também o exercício físico (para a imobilidade) que instauram. Há, portanto, uma preocupação com enunciados, com visibilidades e com processos de subjetivação: as dimensões do dispositivo no sentido do que

o poder dispõe para “ver sem ser visto”, como afirmou Deleuze a respeito da noção de dispositivo de Michel Foucault.

Todavia, essas pedagogias sustentam-se através da produção de figuras identitárias, como as de professor e de aluno. Trata-se, assim, de produção de modos de existência úteis para o controle, na medida em que essas figuras identificam contingentes, estratificam, fazem passar as intensidades por determinados canais que tentam uniformizar as diferenças.

É a tentativa de docilizar, pacificar e harmonizar tudo aquilo que pode colocar em xeque as figuras identitárias. A mobilidade das identidades é aparente, pois se referencia naquilo que é previamente definido como ideal. Temos, assim, professores, alunos, pais, profissionais etc., todos aptos às modificações educacionais sugeridas pelo governo.

A oposição e a crítica à importação e ao uso do modelo educacional norte-americano não se distancia da lógica identitária, assim como a visão de que o Estado deve servir aos trabalhadores preserva o Estado como referência para a reivindicação de direitos e para a definição de deveres. Pois, de um lado, a questão é adequar os meios de comunicação às necessidades do país; de outro, reafirma-se a importância do Estado como lugar privilegiado que deve ser ocupado para a produção de um governo justo.

Em março de 1990 realizou-se, em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial sobre educação para todos” da qual saiu a “Declaração Mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Convocaram o encontro a UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial. O foco recaiu novamente sobre os Estados subdesenvolvidos, agora chamados nações *menos* desenvolvidas. A educação volta a figurar como meio para acelerar o desenvolvimento. Direitos humanos, justiça social, solidariedade internacional, defesa do meio ambiente, tolerância com os sistemas sociais, universalização do acesso à educação para promoção da equidade e acesso à informação — tendo em vista a nova capacidade de comunicar de que dispõe o mundo — são alguns dos pontos levantados pela conferência. O plano de ação previa a erradicação do analfabetismo antes do ano 2000.¹³² O Brasil, na

132. UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1991.

trilha deste encontro, realizou a “Semana nacional de educação para todos”, em março de 1993, em Brasília, para “responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil”. O objetivo mais amplo do encontro foi “assegurar, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem, que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”.¹³³ A UNESCO encomenda, como encomendou a Wilbur Schramm nos anos 1960, a Jacques Delors, um estudo sobre a educação no século XXI. Entre as orientações estão a busca pelo reconhecimento de novas formas de certificação, a luta contra o trabalho infantil, a avaliação pedagógica das potencialidades de cada aluno, a luta contra o insucesso escolar, ênfase ao ensino de ciências, as vantagens da tecnologia computacional para a educação e para a redução das desigualdades sociais, reduzir as diferenças entre países pobres e países ricos pela *alfabetização informática*, a cooperação internacional.¹³⁴ A UNESCO distribui cátedras. Pretende ser a universidade das universidades, das escolas...

De um jeito ou de outro, as relações se mantêm pautadas em regras e normas instituídas. Chama-se, inclusive, de resistência as ações que seguem incrementando o controle, as quais contam, por exemplo, com a legitimidade científica outorgada pelos pareceres fornecidos por especialistas.

Dessa forma, Estado e comunicação, tomados como modelos, não são problematizados. O que se passa são produções de discursos, de situação e de oposição, que operam a manutenção desses modelos.

Esses discursos tendem a promover uma disjunção entre Estado e comunicação, como se fossem entidades autônomas que podem apenas influenciar uma a outra. Contudo, a sujeição às leis e às normas que caracterizam a máquina estatal e a imobilização do corpo, efeitos das estratégias comunicacionais, continuam mantidos.

133. BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

134. UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir — relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2000.

Do livro de receitas: como produzir um homem

O macaco do conto de Kafka¹ fala aos membros de uma academia sobre os cinco anos que o separam da condição de animal selvagem. Caçado e retirado do seu bando, foi encerrado em uma jaula, na cobertura do navio a vapor da firma Hagenbeck, baixa demais para que se levantasse e estreita demais para que se sentasse. Ali, agachado, com as costas voltadas para as grades que lhe penetravam a carne, o rosto voltado para o fundo, começam suas lembranças.

Vimos até aqui um quadro da relação entre educação escolar no Brasil e a comunicação. Neste ponto, já é possível perceber a comunicação como um conjunto de forças combinadas com as da educação e ambas formando um bloco de estratégias pedagógicas. A pedagogia que formam, como qualquer pedagogia, visa conduzir o *outro* rumo ao *mesmo*, adequar a uma realidade social, harmonizar o *socius* pela pacificação de cada um, pelo ajustamento à moral e pelo controle da potência de diferir.

Na realidade pedagógica decorrente da associação escola-comunicação, destaca-se o conjunto de ações socializantes destinadas a produzir uma ordem de participação coletiva, cuja principal característica é o universal, e a difundir os valores de uma racionalidade científica e capitalista grifada pela governamentalização do Estado. E aí a penetração da lei, da

1. Um relatório para uma academia. In: KAFKA, Franz. *Um médico rural*. Trad. de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 56-72.

norma, dos direitos e deveres, enfim da cidadania no mais íntimo de cada relação até a produção de uma relação de cada um consigo mesmo. Um corpo social e uma interioridade, um eu que quer, são os objetivos e efeitos dessa pedagogização. Ou ainda a estruturação de uma vontade própria por meio dos tratamentos individualizados, de conteúdos programáticos, de parâmetros científicos de julgamento: uma vontade própria comum a todos.

Seria tentador neste ponto proceder à separação, à identificação de pedagogos e educandos e à tentativa de salvar, de livrar os alunos do jogo educacional dos professores. Bobagem. É preciso ver o professor como um funcionário, como o é o vigilante na torre panóptica da disciplina. O professor tem que ser visto como alguém que já deu todas as provas de que é, antes de tudo, um bom aluno. Professor como produto acabado da disciplina escolar: “cortaram-lhe magnificamente as asas: agora é sua vez de cortar as dos outros!”²

Permaneceu naquele confinamento que os humanos consideram vantajoso para os animais selvagens. Depois de um período de silêncio e imobilidade, indicador de que logo pereceria, conseguiu sobreviver. Estaria assim, segundo entendem os humanos, bastante apto ao amestramento. “Surdos soluços, dolorosa caça às pulgas, fatigado lambendo de um coco, batidas de crânio na parede do caixote e mostrar a língua quando alguém se aproximava”³ foram as primeiras ocupações de sua nova vida.

Creio, com a ajuda dos textos-blocos/lugares-que-o-poder-abandonou, não causar espanto afirmar que a comunicação é uma prisão. O confinamento das situações de comunicação ao espectro de variações possíveis da consciência, ao que pode ser transformado em informação associado à imobilidade do corpo no equipamento da carteira escolar por anos a fio, faz a adaptação mais efetiva e pífida de cada um ao abismo indiferenciado do mesmo.

2. STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Trad. de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001, p. 81.

3. KAFKA, Franz. Op. cit., p. 63.

A consubstanciação das estratégias educacionais e comunicacionais na escola nacional fazem acontecer a intuição fascista de Francisco Campos de uma educação para o que der e vier na medida em que se pode afirmar, de um ponto qualquer da realidade criada pela educação brasileira a partir dos anos 1960 que, “no fundamental, sem dúvida, a função básica da educação escolar consiste em preparar as pessoas para o treinamento, mais que para ocupações determinadas. Em outras palavras, o produto final dessa educação deveria ser pessoas educadas ‘treináveis’”.⁴

Os treináveis somos os que passamos pelas escolas. A escolarização como matriz da transformação dos selvagens em humanos para o controle. Humanos: criaturas com corpos dóceis, mentes vazias e corações frios.⁵ Treináveis. Geração do ano 2000. O futuro já chegou.

Da comunicação pode-se dizer que é a linha que continua as investidas em estruturar o querer e a vontade do outro — o problema do governo para o qual a pedagogia intercede — de que os jesuítas são, no Brasil, os precursores.

(...) e não há coisa mais parecida ao ensinar e doutrinar, que o matar e o comer. Para uma fera se converter em homem, há de deixar de ser o que era, e começar a ser o que não era; e tudo isto se faz matando-a e comendo-a: matando-a, deixa de ser o que era, porque morta já não é fera: comendo-a, começa a ser o que não era, porque comida, já é homem.⁶

Com essas palavras, o Padre Vieira, no ano de 1657, mostra a diferença do tratamento pedagógico que deve ser dispensado aos selvagens em relação ao que se aplica a qualquer civilizado. Quando se trata de fazer cristãos aos gentios da China, do Japão, do Mogor ou da Pérsia, povos com língua e com escrita, o trabalho é aprender a língua e depois convertê-los, com amor, por meio da razão, ao serviço de Cristo. Já no Brasil, segundo

4. PEREIRA, Luiz. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 159.

5. BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios — Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.

6. VIEIRA, Antonio. *Sermões*. São Paulo: Hedra, 2000, p. 436.

ainda o jesuíta, trata-se de transformar povos sem escrita e com variadas e inabordáveis línguas, feras em homens. A graça, matando e comendo, faz de feras homens, “mata nele a fereza, e introduz a humanidade; mata a ignorância e introduz o conhecimento; mata a bruteza e introduz a razão; mata a infidelidade e introduz a Fé.”⁷

Pela primeira vez em sua vida, o macaco estava sem nenhuma saída. Na firma Hagenbeck, o lugar de macaco é de encontro à parede do caixote. Por isso deixou de ser macaco. Sua saída foi o homem. Saída, não liberdade. De que adiantaria romper as grades, fugir pelo convés e logo ali em frente cair no mar?

A descontinuidade que marca as estratégias educacionais baseadas nas tecnologias e nas teorias de fundo comunicacional e comportamentalista é basicamente tecnológica, do ponto de vista da ampliação em escala global do alcance dos efeitos que produz. Não há descontinuidade tática nas pedagogias que descambam na escolarização, uma vez que todas elas baseiam-se num primeiro e decisivo movimento de seqüestro e imobilização do corpo.

A novidade é a exploração da idéia de que um corpo possui canais que carregam o que se percebe e o que se manifesta ao mundo. A invenção de canais de comunicação no corpo — privilegiados olhos, ouvidos e boca — por onde flui o pensamento e a intensidade da ocupação destes canais por um fluxo constante e veloz de mensagens são o que de novo nos oferece, em termos pedagógicos, a era do controle. Canais de cuja excitação depende a sensação de se estar vivo em sociedade.

Continua, como na disciplina, a adaptação dos corpos a eficientes equipamentos de imobilização tais como: carteiras escolares — quatro horas diárias durante... —, mesas de escritórios, bancos de automóveis, salas de cinema, em frente à televisão e ao computador.

A comunicação consiste na nova tecnologia para o tratamento das feras. Na escolarização matar e comer exige instalações caras e processos demorados e ineficientes — ineficientes mais pelas possibilidades de es-

7. Idem, p. 437.

cape oferecidas pela proximidade dos corpos, proximidade que sempre produz mais do que comunicação. Nas situações de comunicação mediadas pelas máquinas, típicas da sociedade de controle, boa parte dos custos do acesso à informação está ligada à aquisição e uso de aparelhos que codificam e/ou decodificam as mensagens.

O acoplamento da escola, e sua matriz disciplinar, com as tecnologias de comunicação, ou de controle, é o passo decisivo da instauração da era do controle. É daí que tomam forma nosso corpo habituado à imobilidade, nossa fala moldada pelas mensagens escritas (informes), nossa cultura que é boa para todos (multiculturalismo), nossa ignorância que deve ser combatida pela aprendizagem constante, enfim, nosso hábito de submeter-nos a instruções programadas em alta velocidade, de que desfrutamos frente aos computadores pessoais: as novas máquinas de governar. Reitero que sem a escola não teríamos sequer um corpo para o controle.

Não teria como escapar sem a máxima tranqüilidade interior. Foi junto aos homens do navio que conquistou a tranqüilidade necessária para manter-se seguindo sempre em frente, sem apelar para a fuga. Entre eles encontrou seu primeiro professor, alguém que lutou do mesmo lado que ele contra a natureza do macaco.

A informação na sociedade de controle funciona como o açúcar refinado em nossos hábitos alimentares.

Quando se come, por exemplo, uma manga, o corpo todo funciona para lidar com as substâncias e estruturas químicas de que ela é composta. Os intestinos separam, pela digestão, os componentes da fruta dos quais retém as fibras e estruturas que não são digeridas. O restante é distribuído pela corrente sanguínea. Vitaminas, açúcares e minerais percorrem o organismo que, como um todo, corresponde com suas funções àquelas substâncias. Vitaminas e minerais e açúcares seguem pela corrente sanguínea. Enquanto tudo mais funciona, enquanto quem come refresca-se, alimenta-se, sente o prazer que uma manga lhe pode oferecer, o açúcar da manga produz, no fígado, a liberação da insulina, que permite sua diges-

tão. Se a essa mesma pessoa é dado para comer somente o açúcar⁸ da fruta, (retirado pelos meios convenientes, clarificado e refinado) pode-se imaginar que o efeito disso corresponde a um ataque ao fígado e um abandono das outras funções do organismo. A mesma quantidade de açúcar da fruta, ao ser consumida isoladamente dos outros componentes, produz uma agressão considerável ao corpo. Como substância arenosa, que detém apenas o sabor doce, o açúcar refinado pede a adição de corantes, aromatizantes, flavorizantes, espessantes, estabilizantes.

Foi uma vitória para ambos quando, diante de um círculo grande de espectadores, o macaco agarrou a garrafa de aguardente, deixada por descuido próxima à jaula, desenvolveu-a segundo as regras, levou-a aos lábios e, sem hesitar, como um bebedor de cátedra, esvaziou-a; atirou-a fora, não como um desesperado, mas como um artista e, sem poder fazer outra coisa, com os sentidos rodando, bradou: "alô!". Com esse brado, saltou dentro da comunidade humana: "Ouçam, ele fala!".

A informação é resultado de um processo de purificação. As agências de informação, entre elas a escola, funcionam como refinarias do que acontece. A informação é chata, precisa ser edulcorada pela velocidade, pela vibração das cores, pela estridência das músicas, pela variação dos tipos, pela alternância dos locutores, pela variedade de temas. Quem quer que tenha preenchido uma seqüência de instrução programada ou tenha assistido a um vídeo caseiro de um batizado ou um aniversário em família, sabe do que estou falando. A informação só excita em alta velocidade. A informação depende do programa.

O movimento da informação, do dado, nas situações de comunicação excita nossos canais de informação. Amortece o resto do corpo. Este duplo exercício, excitante e amortecedor, distribui no corpo excitação e morte. E esta distribuição econômica de fluxos pelo corpo nos tira da condição de animais.

8. Açúcar (do sânscr. *çarkara*, "grãos de areia", *prácrítico sakkar*, *atr. do ár. as-sukkar*) S.m. Sacarose refinada, $C_{12}H_{22}O_{11}$, produzida pelo múltiplo processamento químico do suco de cana-de-açúcar ou da beterraba e pela remoção de toda fibra e proteína, que representam 90 por cento da planta. DUFTY, William. *Sugar blues*. Trad. de Ricardo Tadeu dos Santos. São Paulo: Editora Ground, s/d.

Lançar um olhar para as tecnologias contemporâneas de educação-comunicação, como o que se dá entre homem e homem, “entre mandante e obediente em particular”, permite compreender o processo de crescente desenvolvimento, refinamento e promoção dessas tecnologias. A comunicação e o movimento incessante e à velocidade da luz com que põe a circular as informações é apenas uma parte, a pior parte, como diria Nietzsche,⁹ do que pode acontecer entre um e outro. O exercício constante em situações de comunicação, em mobilização de mensagens, nos faz especialmente modernos.

Instado a manter-se em constante estado de comunicação, o homem constitui-se num duplo com as máquinas codificadoras e decodificadoras de mensagens que cada vez mais mediam as relações homem-homem. Esta relação mais e mais se confunde com a relação homem-informação, uma vez que entre homem e homem o que se passa, o entre, é tomado pelas mensagens. Olhos, boca, ouvidos e mãos (dedilhando o teclado das máquinas cibernéticas) num corpo imóvel, reduzidos a receptores e emissores de mensagens. Ao conjunto dos equipamentos de comunicação contamos mais este: o homem percebido como computador. Para tanto é preciso realçar, dar destaque a ponto de igualar, de dar como sinônimo de corpo o organismo. Assim Wiener, o criador do termo cibernética, revela a configuração do homem: o organismo visto como mensagem. “Não passamos de remoinhos num rio da água sempre a correr. Não somos material que subsista, mas padrões que perpetuam a si próprios. Um padrão é uma mensagem e pode ser transmitida como tal.”¹⁰

Em Hamburgo foi entregue ao primeiro amestrador, empregou toda sua energia para encaminhar-se ao teatro de variedades e não para o jardim zoológico onde o esperaria uma nova jaula. “Esses meus progressos! Essa penetração por todos os lados dos raios do saber no cérebro que despertava! Não nego: faziam-me feliz. Mas também admito: já então não os superestimava, muito menos hoje. Através de um

9. Ver aforismo 354 de. NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 247.

10. WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1984, p. 94.

*esforço que até agora não se repetiu sobre a terra, cheguei à formação média de um europeu. Em si mesmo talvez isso não fosse nada, mas é alguma coisa, uma vez que me ajudou a sair da jaula e me propiciou essa saída especial, essa saída humana”.*¹¹

Viver, hoje, depois de todo o programa de transformação a que fomos submetidos para nos comportarmos de acordo com o que espera de nós a sociedade, confunde-se com obedecer comandos. É bom lembrar que as máquinas de ensinar, das quais o computador é o topo da evolução, nos transformam em máquinas de aprender, em governados. A palavra cibernética, segundo seu criador, “deriva da palavra grega kubernetes, ou ‘piloto’, a mesma palavra grega da qual derivamos nossa palavra ‘governador’”.¹²

A escola continua passando por reformas. Reformas que conservam o princípio de seqüestro e imobilização do corpo e o exercício do conhecer sem vontade. Aqueles encontros de especialistas continuam a acontecer e a produzir conclusões e recomendações. A comunicação com as promessas das novas tecnologias continua a oferecer vantagens para a educação que quer agora promover a cooperação internacional para educar a aldeia global.

Nas escolas, a modificação mais importante se faz notar, todavia, nas estratégias de segurança empregadas para manter todos livres de problemas. O computador, com suas características, mais acirra a vigilância e acelera a captação e circulação de dados do que serve como meio de educação. A carteira escolar ainda é o equipamento mais utilizado para a imobilização e para a manutenção das situações de comunicação. Multiplicam-se as creches e escolas com filmagem constante do cotidiano da sala de aula, que pode ser acompanhado pelos pais, via Internet (imaginem-se professor em uma escola dessas). Um pacto silencioso se estabelece entre pais e instituição escolar. Um pacto de medo. A escola mantém as crianças vigiadas e executando atividades educativas que não venham a causar qualquer dano aos alunos. Os pais sabem que podem acionar judicialmente a escola se ela falhar na aplicação das normas de segurança. No meio disso as crianças seguem sendo mantidas em banho-maria, em atividades

11. KAFKA, Franz. Op. cit., p. 71.

12. WIENER, Norbert. Op. cit., p. 15.

mornas, cercadas, vigiadas... mansas e com o olhar tranqüilo de quem não vê nada.

É preciso criar vacúolos de não comunicação, diz Deleuze. A comunicação está preenchendo tudo, ela age por ocupação, por comprometimento do espaço. A concentração enjoativa de informação, sua disponibilidade em qualquer lugar, nos impede o vazio, o silêncio. Ocupados o tempo todo pelo comunicacional, quando nos encontramos com outras pessoas, quando intensidades outras podem ser desfrutadas, nos atemos a trocar mensagens. Conversamos verdadeiros textos escritos.

Escolarização e comunicação promovem — em meio aos seus discursos altissonantes de interdisciplinaridade, de cidadania, de segurança, de democracia, de informação e de participação — o grande movimento de abalar as potências do corpo, de diminuir suas intensidades, de produzir governo. Amansados, podemos distribuir funções que não sobrepassem as figuras de pastores (professor, governante ou Deus) e ovelhas, uns valem pela conservação do rebanho e pela prestação de contas os outros pelo lucro que advém da comercialização de sua lã e de sua carne.

A associação entre escolarização e comunicação não é, aqui, um alvo contra o qual se quer atirar e destruir: chega de sofrer dessa ingenuidade política que se satisfaz com oposições e palavras de ordem. Essa associação é talvez o mais importante operador da sociedade contemporânea uma vez que constitui o centro de forças de todas as campanhas voltadas tanto para o grande público quanto para os públicos especializados. Assim, pedagogia e propaganda, técnicas didáticas e informação, direção e comandos são alma e corpo de investidas de largo espectro como campanhas anti-drogas e campanhas eleitorais e também, por exemplo, de estratégias de divulgação de medicamentos novos, elaboradas por laboratórios farmacêuticos, específicas para o público médico.

Escola e meios de comunicação promovem o movimento de informações na medida mesma em que fazem tender a um máximo possível a passividade dos corpos e do pensamento, ou melhor, na medida em que oferecem às potências do pensar um campo de ação restrito ao comunicacional. Tal compreensão dos efeitos da ação combinada de educação e comunicação poderia nos insuflar a uma luta *contra* as instituições que as

promovem. Isso nos levaria a levantar bandeiras contra a teoria dos sistemas, contra a escola, contra o Estado, o mercado, e suas figuras-agentes: professores, funcionários, vendedores, governantes. Seguir por essa via inscreveria tudo o que até aqui se chamou *problematização* nos estreitos limites da crítica, da oposição, da reação: complementos da ordem, da lei, da norma, do governo de uns sobre os outros. Governo cujo fulcro, na sociedade em que vivemos, é, repito, a imobilização do corpo na escola e do pensamento nas facilidades comunicacionais.

Imobilização pode ser tomada como ação que quer retificar e conter o inédito de cada vida em favor da proliferação de mensagens e da eliminação do silêncio, do vazio que suscita a atualização das forças de invenção; não é, no entanto, imobilidade — esse limite inatingível e sequer desejável pelas táticas de governo — é, antes, ação na busca de um equilíbrio ideal entre o que é permitido e o que não é, de conter o possível numa espécie de coreografia dos movimentos do corpo e do pensamento. A essa imobilização correspondem o efeito de produção de uma massa humana, a capitalização das forças vivas, o aterro sanitário em que se transforma a vida de cada um em conseqüência do tratamento voltado para a acumulação de conhecimento e informação oferecido pela escola. Imobilização forjadora da vida como depósito das esperanças de uma sociedade justa, construída sobre a triste existência de esposas, maridos, filhos, funcionários, gente de bem, bandidos, são e doentes, loucos e normais, chefes de família e dependentes, assalariados e desempregados, VIP's e miseráveis, incluídos e excluídos.

Em vez disso ou daquilo identificado como inimigo contra o qual se deve lutar, a problematização do dispositivo formado pelo acoplamento entre escola e meios de comunicação torna possível perceber na imobilização um *como*, um processo, algo que *vem junto*, que se exercita, quando se está sendo educado ou informado. Perceber o funcionamento dessa engrenagem terrível pode levar também à certeza de que tudo está perdido, de que não há mais nada a fazer. Essa saída pela desistência tem como justificção lógica o contraste entre o ideal cultivado no sentimento de uma educação que melhoraria a todos até formar uma humanidade a viver universalmente em paz, de um lado e, de outro, a brutalidade que sob esse

mesmo ideal abriga, por exemplo, uma escola como a que recebemos por intermédio dos governos militares, tomada como estratégia de segurança nacional, uma escola que transforma a quebra da vontade até a docilidade mais calma — a mesma que se tentou alcançar com os suplícios públicos e pela imposição de penas e castigos nas prisões¹³ — numa profusão de rituais minúsculos, fininhos, penetrantes refinados até que se produza um pó, uma neblina, uma atmosfera ou, com Foucault, um dispositivo de poder.

Voluntarismo reativo, fervoroso e idealista ou desistência, empacamento, morte da vontade. Seriam essas possibilidades num embate com as forças atuantes sobre nós no presente?

Uma problematização do presente pode mais do que isso. Pode apontar para processos novos. Num mundo onde todos são incentivados a competir para chegar primeiro, a correr em uma competição interminável em raias ladeadas por cercas, o que dizer de quem desenvolvesse a capacidade de dar saltos? Essa problematização abre, então, espaço para a afirmação de processos que ponham em movimento o pensamento. Liberações.

“Se chego em casa tarde da noite, vindo de banquetes, sociedades científicas, reuniões agradáveis, está me esperando uma pequena chimpanzé semi-amestrada e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos. Durante o dia não quero vê-la; pois ela tem no olhar a loucura do perturbado animal amestrado; isso só eu reconheço e não consigo suportar.”¹⁴

13. Ver FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história das violências nas prisões*. trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

14. KAFKA, Franz. Op. cit., pp. 71-72.

Chegada correndo da rua, estaca ante o maciço branco em que reconhece as formas do velho armário da cozinha. Uma curiosa operação se dá ali. O homem toca com o pincel o pequeno círculo branco no interior da lata e o leva com cuidado até as partes em que ainda se vê a velha cor das manchas e marcas e com movimentos tranqüilos, quase rápidos mas tão silenciosos e leves, o branco vai iluminando, largo e alto, o guarda-louças. Olha atenta por um tempo, respira o cheiro estranho e penetrante da transformação e, num impulso súbito, move-se para apreender melhor, para pegar, tocar aquele acontecimento. O movimento do homem ao levantar-se detém-na. Ele vai até sua caixa de ferramentas, toma um pedaço de giz, dirige-se grande e lento até ela e começa a traçar uma linha, uma curva que progride clara e delicada a alguns palmos de distância até que termina no ponto em que começou: um perfeito círculo branco à sua volta. Ele está fora. De dentro do círculo ela o vê afastar-se, retomar o pincel e transformar em branca a barra de cima que ainda faltava. Dalí ela assiste, empezinha, aquela brancura recobrir, depois, uma a uma as cadeiras e engolir, vagarosa, por uma perna, toda a mesa. Tudo branco o homem aproxima-se e apaga com o pé um pequeno trecho do limite. Afasta-se. Ela sai.¹

* * *

Quando a conheci era um bebê de colo daqueles bem sérios, com olhar direto e intrigado. Da amizade que firmou-se com seus pais, estendeu-se a tranqüilidade de ficarmos juntos, de brincar e de vê-la crescer. Mas foi quando começou a rabiscar papéis que estreitamos uma amizade que se desdobrava em nossos piqueniques no chão à volta de folhas brancas que íamos riscando, desenhando, colorindo com seu arsenal de lápis de cor, de canetas hidrocor... com minhas tintas de aquarela.

Ao sair do prezinho para a primeira série as coisas mudaram muito. Os desenhos passaram invariavelmente a ocupar o centro da página. Motivos concretos como flores, corações e estrelas dominam. Cada um deveria desenhar na sua folha. Palavras começa-

1. Esta história aparece bem no meio do romance de memórias "A tabela periódica", de Primo Levi. Funciona no livro como uma clareira de poesia em meio ao medo, à covardia, à coragem, à fome, à dor, à tristeza e a todos os estados por que passou como químico judeu na Alemanha nazista. A inquietante beleza do trecho é apenas aludida aqui pelas impressões que guardei da leitura de uns seis anos atrás, pois o livro perdeu-se.

ram a competir e até a substituir os desenhos e também contas de somar, diminuir, sentenças em tom imperativo como 'Pinte bem bonito o desenho abaixo'. Vieram então os exercícios para eu resolver e depois as provas. Eu sentado na mesa da cozinha, ela em pé. Elaborava ali mesmo algumas questões distribuídas na página, com uma linha em cima para colocar o nome do aluno. Contas, frases para completar, colunas para relacionar, temas para desenhar. Esperava impaciente que eu terminasse e então corrigia. Acompanhando a nota sempre um comentário: "muito bem." "Melhore a letra." "Escreva sobre a linha."

Um dia, ao terminar uma das provas, uma que eu havia achado fácil pois nem todas eram, comemorei efusivamente, dizendo "Arrasei! É dez!". Ao receber a correção a surpresa: tirei dois e meio. Questionada sobre a nota, respondeu, com segurança glacial, que não era para escrever em letra de forma e que à pergunta sobre as cores da bandeira do Brasil não bastava dizer as cores, mas: "As cores da bandeira do Brasil são...". Por fim acrescentou numa irritação pausada: "Olha isso aqui!" apontando para uma letra rasurada. Explicado.

Estava pronta. Faltava um mês para terminar o primeiro semestre da primeira série. O título da cartilha que a escola adotava era "Marcha, criança!"

Anarquia

O homem é uma saída. Muitas vezes a única que se pode vislumbrar do interior da imensa herança de *maneiras de obter obediência* de que dispomos nas sociedades atuais.

Sair. Sair para onde? Para dentro, para o interior do dispositivo. As saídas que levam para dentro dos universais são muitas e confundem oferecendo liberdade, liberdade que é um enleamento, um pertencimento, um encaixar-se dentro de figuras identitárias nas quais não cabemos sem um grande *exercitamento*, e, é preciso dizer, violência. Sair da cela e ocupar a torre panóptica, achando que assim as coisas estariam melhores. Essas figuras não são máscaras, são formas, moldes para a convivência social. São meios que cumprem grandes e até ancestrais finalidades pelos mais diversos exercícios: marcar, identificar, educar, normalizar, socializar, docilizar, produzir, utilizar, criar, conter, expandir, individualizar, totalizar.

Embriões, bebês, crianças, jovens, adultos, velhos e toda gama de objetivações a que se prestam necessitam ser tratados para o normal, para o que funciona e produz dentro de um ideal de vida em sociedade. E daí massa, população, povo, nação. Para defender a sociedade é preciso identificar e retificar os nascidos segundo um modelo que ofereça segurança, e o modelo genérico, o campo de possibilidades para a aplicação das forças, a massa moldável dos interesses gerais é o homem, ou melhor, o Homem. Assumidos homens, nos tornamos objetos do poder. Como homens não resistimos, antes, produzimos, pela funcionalidade das figuras que o humano tão bem deixa aderir e transporta e move dentro dos dispositivos.

Pertencemos a dispositivos e neles agimos, diz Deleuze, naquele belo texto sobre Foucault que vimos anteriormente. Agimos sempre, mesmo quando cumprimos o programa alheio, mesmo quando o programado implica imobilidade. Se é imobilidade o que o dispositivo propõe, a imobilidade produz. O presidiário na solitária produz. O indivíduo nas situações de comunicação produz. Produz o quê? Dentre outras coisas, formas de sociabilidade hierarquizadas e o enfraquecimento, a debilidade para atualizar diferenças e inventar modos de vida até então não experimentados.

Palavras largas dão nome aos dispositivos. Educação, justiça, sexualidade, comunicação... São palavras que causam a impressão de referir-se precisamente a isto ou aquilo mas que não dizem mais nada, ou servem para dizer qualquer coisa e são palavras de ninguém. Ivan Illich em seus últimos trabalhos¹ propõe uma moratória, um congelamento, um esquecimento desta ferramenta de não dizer nada que é a palavra educação. Reconhecia a necessidade de se falar, em outros termos dos habituais, da expansão social da infantilização promovida pela *terapia* educativa entendida a todos.

Os dispositivos, a tradução do diagrama de poder em visibilidades e dizibilidades, têm como aliada a verdade. A verdade que é eterna e coerente dentro da circunstância em que emerge cada dispositivo. Por exemplo, a verdade da modificabilidade por meio da educação que temos no Brasil a partir dos anos 1960, a marca que traz da guerra fria e a marca da segurança e do controle que imprime. Não há como evitar frases grandes quando se trata das imensas cadeias em que se organizam os dispositivos. Os dispositivos não são estanques, se interpenetram e reforçam. Uma educação nacional faz funcionar uma sexualidade, uma política, uma saúde, uma comunicação... e todas fazem funcionar uma educação.

É uma das capacidades do dispositivo o transformar-se, até mesmo a ponto de quebrar, desde que seja em proveito de um dispositivo futuro. Assim a escola se oferece ao controle como um remoinho que mistura, põe em contato, disciplina e controle. Sempre em favor do controle, cuja atualidade é a comunicação.

1. Ver ILLICH, Ivan e FREIRE, Paulo. *Diálogo — Paulo Freire — Ivan Illich*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.

Não há saída. Sim. Não há saída. Vamos de um dispositivo a outro.

Há, no entanto, sempre mais do que aquilo que quer e oferece o dispositivo. Como as figuras não nos comportam — elas sempre vazam — os dispositivos sempre são muito menos do que uma vida. Assim como uma mulher não cabe, jamais, dentro de uma esposa, como ninguém cabe dentro de um profissional, de um patrão ou de um escravo, uma vida não pode ser apreendida por um dispositivo. A saúde medicalizada não dá conta de uma vida sequer. Uma vida pode muito mais. E é contra a vida e suas potências, que se armam os imensos dispositivos de educação e comunicação e é descrevendo-a e gerindo-a que eles funcionam. É contra as intensidades possíveis entre *um* e *outro* (qualquer um e qualquer outro), que flui a comunicação, para conter o perigo da invenção. A mensagem toma o entre, explica-o e, segundo as figuras de emissor e receptor, nos ativa, reduz e aproveita. É, por exemplo, para dar sentido ao governo, que o Estado individualiza e totaliza. Quando apreendemos tal sentido e dele queremos tirar proveito, governamentalizamos, fazemos penetrar o Estado, damos a ele existência.

Se pertencemos a dispositivos, não se pode esquecer que neles agimos. Agir no dispositivo. É preciso evocar o fora, o *fora* desses dispositivos.

Fora não como posição que marca uma exterioridade, uma alternativa ao dispositivo, mas um lidar. E, portanto, uma proximidade, um contato, uma presença nele, todavia sem identificação. Para tanto faz-se necessário estranhar aquilo a que pertencemos, tomá-lo como problema. Problematizar um dispositivo não é desvendá-lo, resolvê-lo ou resumi-lo num quadro crítico. A imensa rede de dito e não dito, de visibilidades e de dizibilidades de um dispositivo, como a escola, nos oferece enunciados e arquiteturas, sons e formas, todos marcados pelo poder, por relações de força (diagrama) que impõem ao dispositivo concreto um funcionamento.

Não se pode problematizar um dispositivo sem que ele se coloque como problema. Se à crise constante da escola se oferece como solução sempre a própria escola — reformada, renovada, democratizada — é sinal de que a escola não é problema. Não há aí problematização, mas rearticulação, reajustamento do dispositivo, portanto manutenção da sua função estratégica.

Problematizar um dispositivo é já produzir uma diferença, gerar forças com qualidades distintas das que no dispositivo garantem sua função. Agir no dispositivo é mobilizar componentes audiovisuais, os elementos mesmos do dispositivo, para produzir efeitos de poder distintos. Vazar para fora das linhas traçadas pelo diagrama. Há espaços entre essas linhas, espaços para outras linhas. Criar dispositivos nos dispositivos. Dizer não, afirmando. Um não pleno de *sins*. Fora.

* * *

Em uma *outra* publicação brasileira sobre educação pode-se ler: “A escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violência”. O campo de possibilidades em que surge esta frase não é o dos que acreditam e pedem a um governo a gestão de suas vidas, e que promovem num nível molecular a ação capilar do governo. A frase aparece na revista *A vida*,² de março de 1915, em um artigo intitulado *A escola, prelúdio da caserna*, assinado por Adelino de Pinho,³ um dos fundadores da escola moderna no Brasil inspirado na proposta de Francisco Ferrer y Guardia. Sobre o tempo e os modos de vida, as condições para o aparecimento desta frase, seria quase suficiente dizer que era um tempo em que tudo de que trata esta tese estava por vir.

Uma leitura no conjunto dos artigos da revista *A vida* dá idéia do quanto o pensamento dos anarquistas da época era vário e ao mesmo tempo concentrado na invenção de sociabilidades outras, distintas da que ofereciam as orientações da Igreja e do Estado. Muitos assuntos preocupavam os anarquistas de *A vida*, temas como a Primeira Guerra Mundial, que eles, sem saber que haveria uma segunda, chamavam de a Conflagração Européia; a liberação das mulheres na sociedade machista; a educação das crianças fora do esquema oferecido pelo Estado e pela Igreja; as amarras criadas pelas legislações trabalhistas feitas para defender os in-

2. A revista *A vida* foi um periódico mensal publicado no Rio de Janeiro entre os meses de novembro de 1914 e maio de 1915. Os sete números da revista foram reunidos em edição fac-similar em 1988. *A vida* (edição fac-similar). São Paulo: Ícone Editora, 1988.

3. PINHO, Adelino de. *A escola, prelúdio da caserna*. In: *A vida* (edição fac-similar). São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 78.

teresses da burguesia; o internacionalismo anarquista que não reconhecia as fronteiras dos Estados, nem justificava a outros como inimigos por haverem nascido em outro país; a percepção da democracia como uma estratégia de governo que dava poder a um grupo de homens e deixava a grande maioria à mercê das decisões centralizadas; a crítica ao tipo de oposição ao governo que pretendia tomar o lugar de quem governa; a crítica ao positivismo como filosofia que diviniza a razão de Estado suprimindo os indivíduos; o combate a todas as leis.

Os textos de *A vida* mostram o embate desses intelectuais-trabalhadores (entre os quais destacam-se Florentino de Carvalho, José Oiticica, Adelino de Pinho e Efren Lima) com as forças opressoras da religião, do Estado, do capitalismo, da exploração à exaustão de homens, mulheres e crianças no trabalho nas fábricas e da miséria. Contavam com poucas e até estranhas ferramentas para lidar com problemas tão pungentes e com a astúcia da burguesia e seus saberes constituídos. Contra o dogmatismo religioso e das leis faziam agir um racionalismo muitas vezes evolucionista e um humanismo universalizante que atendiam uma vontade utópica de uma sociedade anárquica — *sem amos nem servos, sem ditadura nem democracia* — para a qual o homem certamente tenderia pela evolução lógica das suas relações em sociedade. Mostravam-se ainda contrários ao individualismo, dando como exemplo deste a *inspiração doentia* do Zaratustra de Nietzsche. Aguilhoados pela exploração capitalista, polarizavam a sociedade do tempo em que viviam nas figuras identitárias de trabalhadores e burgueses.

O anarquismo, no Brasil do início do século XX, não pode, no entanto, ser apreendido somente pelo discurso de *A vida*, como síntese de suas práticas. Maria Lacerda de Moura, que viria mais tarde, a partir dos anos 20, abre, com seus escritos e palestras, outras frentes, propõe outros problemas.

Inquieta, Maria Lacerda de Moura transitou por vários grupos dos quais destacam-se diversas associações feministas, coletivos anarquistas e sociedades místicas. De sua experiência com o Espiritismo, religião de sua família, e mais tarde com a Sociedade Teosófica e com a Rosa Cruz, aprendeu a força dos dogmas no governo dos homens e afastou-se das

religiões e de seus rituais. De sua experiência em escolas aprendeu o papel das mesmas na universalização de uma disciplina de rebanho, o que a levou para fora das escolas estatais e religiosas, da academia e também das idéias de pátria e de governo; de sua experiência com o feminismo, à época marcado pelo movimento sufragista, aprendeu a tensionar a divisão do mundo em homens e mulheres, levando-a a abandonar *para todo o sempre* as associações feministas. Não dividia o mundo em burgueses e proletários e não reconhecia nenhum líder — *nem reacionário, nem revolucionário*.

A guerra, a súbita militarização do Brasil e o anúncio de que o serviço militar seria obrigatório para qualquer brasileiro que completasse vinte e um anos, levaram-na a escrever um opúsculo contrário ao serviço militar obrigatório para a mulher.⁴ Ao problematizar a guerra, Maria Lacerda de Moura traça um mapa de suas idéias mostrando que, ao apoiar a guerra, ser belicosa e violenta, a mulher não se diferencia do homem. Fala das mulheres defensoras da guerra. As francesas que furavam os olhos dos prisioneiros alemães, as mães que se enlutam silenciosas e orgulhosas por terem seus filhos mortos em combate, as professoras que organizavam paradas infantis, as senhoras da alta burguesia paulistana que distribuía na rua, aos homens não fardados, bilhetinhos nestes termos: “Vista saias. Seja homem. Covarde”, são alguns dos exemplos que dá sobre a participação igualitária da mulher e do homem na empresa da guerra e que a levam a concluir que a mulher, com sua delicadeza burguesa, é tão desumana quanto o homem. Na sua problematização da guerra, tece uma análise geral da sociedade mostrando os distintos setores que contribuem para a consecução de uma política de Estado baseada na guerra. Entram em cena, nesta produção de guerra, a ciência e suas pesquisas em armas e gases venenosos; o catolicismo que ao defender seus interesses aciona seus dogmas para conduzir as massas crentes; o socialismo, as campanhas pacifistas dos que organizam *embaixadas da paz* e se encaixam na lógica da guerra na medida em que colaboram com a sua manutenção em uma paz que quer vencer a guerra, ou seja, defender os Estados pedindo regulações internacionais para a manutenção de relações pacífi-

4. MOURA, Maria Lacerda de. *Serviço militar obrigatório para a mulher? Recuso-me! Denúncia!* São Paulo: Editorial A Sementeira, 1933.

cas entre eles. Mostra a rede de relações familiares e afetivas que na sua intimidade — enquanto protegem os seus, em oposição aos outros vistos como inimigos em potencial — alimentam e justificam o fascismo, a guerra, a identidade, o racismo, as hierarquias e os direitos que mantêm essas desigualdades.

Aqui surge a divisão que lhe interessa entre fascista e não-fascista, independentemente de ser burguês ou proletário, homem ou mulher, letrado ou analfabeto, cientista ou leigo. Anos mais tarde, Michel Foucault, ao apresentar o livro de Gilles Deleuze, “O Anti-Édipo”, aos leitores norte-americanos, irá afirmar, de maneira análoga, “o banimento de todas as formas de fascismo, desde aquelas colossais, que nos envolvem e nos esmagam, até as formas miúdas que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas.”⁵ A eleição dos não-fascistas como os que ela quer ter ao seu lado, desenha um quadro de lutas desiguais e ela põe-se corajosamente do lado mais fraco, melhor dizendo, entre os fortes.

É como mulher que gostava de homens, que se interessava por crianças, que sabia ter amigos que ela abre seu escrito antifascista:

Sem Pátria, sem Fronteiras, sem Família e sem Religião... “Afirmando” a Humanidade, tenho que “negar a Cidade”... Fora da Lei: recuso os direitos de Cidadania. O Estado, como a Igreja, são de origem divina... Patriotismo, nacionalismo, fronteira, pavilhão nacional são corolários.

Ídolos vorazes, os Deuses dos exércitos e dos autos de fé exigem vítimas em massa.

A minha família sou eu quem a escolhe.

A Lei impede o direito da escolha e os costumes solidificam as leis.

A Lei nada tem a ver com as minhas predileções afetivas.⁶

Maria Lacerda de Moura queria viver livre. Viveu o amor livre e dele fez tema de seus diversos livros, palestras e artigos para jornais. Buscou

5. FOUCAULT, M. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. In: *Cadernos de Subjetividade*/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo. Edição Especial: Gilles Deleuze, 1996, pp. 197-200.

6. MOURA, Maria Lacerda de. Op. cit., p. 5.

também associar-se livremente aos não-fascistas que encontrou, não sem dificuldades. As delações e perseguições por agentes do Estado repressor, por vizinhos e infiltrados disfarçados de amigos e defensores das mesmas causas, fizeram de sua vida simples e reclusa um escândalo, um exemplo de mal para a sociedade.

Perseguida, foi afastada dos que elegeu livremente para viver. Importa ressaltar, ainda, o exercício do amor livre, das escolhas afetivas, tanto sexuais quanto intelectuais, e suas condições fora da moral político-científico-religiosa da época. Como perigosa, nefasta, imoral, foi cerceada pelos grandes assassinos promotores de guerras e delatada por ovelhas do rebanho que propugna os ideais de Pátria, Justiça, Lei, Paz, Humanidade, Sociedade, Amor, Fé, Família e Propriedade.

O coletivo de *A Vida* e Maria Lacerda de Moura viviam de maneiras diferentes, ainda que, por vezes, complementares, os princípios do anarquismo, embora nesta complementaridade não seja possível localizar uma idéia acabada de anarquismo; ao contrário, permanecem sempre espaços para múltiplas outras aproximações.

Em seus sete números, *A Vida* publicou três importantes artigos sobre educação. Foram eles: “As escolas e sua influência social — o ensino oficial e o ensino racionalista”, de João Penteado, “A instrução e o Estado”, de Efred Lima e “A escola, prelúdio da caserna”, de Adelino de Pinho. Nestes artigos, o pensar a educação pelos princípios libertários torna-se uma radicalização da crítica à sociabilidade coercitiva existente na medida em que se mostra a escola como campo de cultivo da submissão ao Estado: formam-se cidadãos patriotas, soldados que defenderão a ordem até a morte. Carne de canhão.

Maria Lacerda de Moura não só se dedicou ao magistério como também problematizou, em importantes livros, conferências e artigos, o tema da educação segundo os princípios libertários. “Em torno da educação”, publicado em 1918, foi seu único livro dedicado por inteiro ao tema, mas a autora o renegaria por considerá-lo “(...) patriótico, exaltado, burguesíssimo, cheio de preconceitos e dogmatismo.”⁷ A educação foi para ela

7. MOURA, Maria Lacerda de. Auto-biographia. In: *O Combate*. São Paulo, ago., 1929, p. 3.

uma reflexão recorrente em seus escritos e conferências, acompanhando os movimentos de sua própria existência.

A história de invenções em educação livre no Brasil, marcada pelas várias escolas ligadas ao movimento operário,⁸ têm como ponto alto a inspiração na pedagogia criada pelo educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia. Predominantes em São Paulo (capital e interior) e no Rio de Janeiro, mas presentes também no Rio Grande do Sul, no Pará e em Pernambuco, estas escolas compõem o rol de iniciativas educacionais anarquistas, que contava também com bibliotecas, círculos de estudos, centros de estudos sociais e uma Universidade Livre. Entre as particularidades da educação promovida pelos anarquistas destacam-se o anticlericalismo, a independência do Estado, a não exigência nem a emissão de certificados, a abolição de prêmios e castigos (não atribuir notas nem punir), os cursos livres, a educação no meio natural dos estudantes, o autodidatismo,⁹ o ensino mútuo, a emancipação da mulher e a greve.¹⁰ A educação anarquista valorizava as artes, em especial o teatro, e estendia-se à publicação e distribuição de livros e periódicos.

As iniciativas educacionais dos anarquistas brasileiros encontram no racionalismo científico sua referência comum. A ciência positiva que havia oferecido meios para escapar do dogmatismo religioso era agora convocada para livrar o pensamento do Estado na direção de uma autonomia dos indivíduos e do bem comum.

8. Encontram-se registros de cinquenta e três escolas anarquistas, no Brasil, no período compreendido entre 1894 e 1922. Entre estas, doze autodenominavam-se escolas modernas, ou seja, orientadas segundo a pedagogia racionalista de Francisco Ferrer; as outras eram escolas ligadas ao movimento operário, anteriores às modernas, influenciadas pelo pensamento de Paul Robin, Elisée Reclus e Sebastian Faure. Ver: MARTIN, Sebastian Sanchez. *La Escuela Moderna en Brasil 1909-1919*. Madri, 1991, 608f. Tese (Doutorado) — Departamento de História de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 237-239, 354.

9. Sobre o autodidatismo no movimento anarquista, ver: ROMERA VALVERDE, Antonio José. *Pedagogia Libertária e autodidatismo*. São Paulo, 1996, 321f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

10. Sobre a greve como elemento educativo, ver: MARTIN, Sebastian Sanchez. *La Escuela Moderna en Brasil 1909-1919*. Madri, 1991, 608 f. Tese (Doutorado) — Departamento de História de la Educación y Educación Comparada, Universidade Nacional de Educación a Distancia, p. 270-278.

As estratégias educacionais racionalistas e as montadas e impulsionadas pelo júbilo das certezas anticlericais diferem em graus bastante variados umas das outras. As primeiras realizam ásperas campanhas de alfabetização dos operários e invenções pedagógicas que guardam até hoje o frescor do seu ineditismo, e investem no cuidado de *deixar acontecer* a criança no seu próprio meio.¹¹

Estas campanhas de alfabetização tinham a finalidade prática de conscientizar os operários, de cultivá-los, prepará-los para a independência em relação às autoridades. “Como recuperá-los [os operários] para a vida? Basta um banho de luz, mas dessa luz emanada da instrução racional. Do problema da instrução popular depende a verdadeira vitória da idéias emancipadoras da humanidade.”¹²

As escolas anarquistas no Brasil (aquelas sobre as quais se tem alguma informação do seu funcionamento), instaladas em zonas industriais próximas às casas dos operários, faziam da verdade científica chave contra a ignorância, tomada como sustentáculo das dominações e dos dogmas. Um fragmento do anúncio da Escola Moderna n. 2 em São Paulo, dá idéia do racionalismo presente nos métodos empregados: “Esta escola servir-

11. A lida com as crianças, segundo a orientação da pedagogia racional de Ferrer, tem um aspecto distintivo de grande importância. Trata-se do potencial oferecido pela *educação integral* e, especificamente, pela *educação natural*. A educação no meio natural, segundo a proposta do educador Elslander no *Boletín* da Escola Moderna, publicado na Espanha, entre 1901 e 1906 por Francisco Ferrer, tem duas etapas chamada uma de *o meio de natureza* e outra *o meio de atividade*. Estas etapas encaram a vida da criança como uma reconstituição acelerada da evolução humana. Aprender da natureza e não dos professores que deveriam limitar-se a renovar os meios. Uma educação feita pela criança mesma em contato com o mundo e com os outros, em vez de uma educação entre quatro paredes, que força os professores a ocupar seus alunos com o ensino da leitura, com as contas, com falas sobre vacas, chuvas e tudo o mais que acontece lá fora. A reunião das crianças em uma escola-granja em torno de algumas atividades como cerâmica, cestaria, criação de animais etc. gradualmente dá condições para acontecer a segunda etapa, marcada pela posse, por parte da criança, de uma memória das experiências vividas. Em relação a esse campo de experiências da criança começa a ação do professor que deve *deixar-se guiar* pela própria criança. “Em resumo: a ordem científica não tem valor como ordem de ensino. Antes de tudo é preciso que a criança reúna fatos, muitos e variados, e que a ordem científica apareça depois”. ELSLANDER, J. F. *La educación natural*. In: ASSAD, Carlos Martinez. *En el país de autonomía — la escuela moderna*. México: Ediciones El Caballito, 1985, p. 93.

12. PENTEADO, João. “A ignorância”. *A guerra social*. Rio de Janeiro, n. 32, 26/10/1912.

se-á do método indutivo demonstrativo e objetivo e basear-se-á na experimentação, nas afirmações científicas e raciocinadas, para que os alunos tenham uma idéia clara do que se lhes quer ensinar.”¹³

Os anarquistas viveram a tensão na fronteira: numa sociedade autoritária que castiga e controla, não esperavam a revolução, sabiam da importância de inventar no presente espaços de liberdade sem hierarquias, fazendo surgir uma série de atitudes liberadoras: jamais querer tomar o poder; não apelar para leis ou governos mais justos; não chamar a polícia para resolver conflitos, estar atento ao que produz efeitos fascistas.

Suas escolas são heterotopias anarquistas,¹⁴ utopias realizadas no presente, e como tais deixam a marca incômoda, geralmente a marca de sua ausência em qualquer história da educação no Brasil. Basta considerar sua independência do Estado e a abolição do castigo que empreenderam. Basta considerar que escolas assim efetivamente existiram.

No entanto, em sua utopia educacional científica, os anarquistas desaceleraram, demonstraram cansaço, vontade de repouso. E mais, vontade de verdade.

* * *

Uma educação que se confunda com a vida e que se estenda a todos. Com estas palavras é possível sintetizar o mote da grande transformação por que passa a educação ao pretender o fim das desigualdades entre os homens.

Max Stirner problematiza dois modelos de educação: o humanista e o realista.¹⁵ O modelo humanista refere-se ao século das luzes. Nele, a educação corresponde ao retorno formal aos clássicos, pelo estudo aprofundado dos antigos ou, em outra corrente, da Bíblia. Esta escolha do que representava “a flor” do mundo antigo mostrava, para Stirner, o quanto aqueles homens desprezavam suas próprias existências, chamando a aten-

13. RODRIGUES, Edgar. *Os libertários — idéias e experiências anarquistas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

14. PASSETTI, Edson. Heterotopias anarquistas. *Verve*. São Paulo, n. 2, 2002, p. 141-173.

15. STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

ção para a insuspeitada relação de sujeição que surge do estudo aprofundado dos antigos e da Bíblia: “éramos aprendizes”. Uma educação humanista produz homens superiores, cultos, senhores para os indivíduos incultos. O dândi, com sua “oca elegância” e bom gosto, é a figura emblemática do Humanismo.

O outro modelo surge pouco a pouco juntamente com a oposição ao formalismo do século das luzes. A instrução humanista mostrou-se alheia à realidade e desinteressada de uma educação sólida calcada nos problemas da vida. O Realismo reivindicou então um ensino verdadeiramente humano, que levasse em conta a realidade, em suma, ensino prático. Trazer para as escolas a realidade, convencer a todos da necessidade de uma *preparação para a vida* e atraí-los à escola seria o modo de igualar a todos, de acabar com a desigualdade entre o povo e os senhores instruídos, entre os ignorantes e os eruditos, enfim, de suplantando o humanismo. Os programas pedagógicos elaborados segundo essa nova orientação deveriam ser aplicados a todos para satisfazer a necessidade comum de conhecer o mundo e o lugar de cada indivíduo neste mundo e no século. Os princípios fundamentais dos direitos humanos de *igualdade* (educação para todos) e *liberdade* (conhecer suas próprias necessidades, ser independente e autônomo) tornaram-se, então, vivos e reais no campo da educação.

A virada realista faria desbotar a figura elegantemente trajada dos humanistas abalando o respeito e a distinção de que gozavam. No lugar destes via-se surgir em grande quantidade homens práticos, voltados para a ação, detentores também de uma cultura superior, sinônimo, agora, de cultura especializada.

Stirner prossegue mostrando que em seu triunfo o realismo conserva a mesma idéia-mãe que animava o humanismo: a de que a educação tem como fim proporcionar ao homem *a habilidade*. À educação cabe a tarefa de fazer conhecer em profundidade, dominar e manejar com destreza as matérias úteis aos homens. “Vencer seu adversário e reconciliar-se com ele pela mesma circunstância”.¹⁶

16. Idem, p. 70.

Programas e fórmulas comuns a todos para a liberdade e a autonomia. O homem livre conquista sua autonomia pela sujeição a um Saber que se acumula e o “extenua como um fardo”.

Com toda a certeza, não é graças à escola que dela saímos sem que nos tenhamos tornado indivíduos interessantes. Todas as formas de vaidade ligada ao interesse pessoal, todas as formas de cupidez, de corrida aos empregos, de submissão mecânica e servil, de duplicidade tocam tanto ao detentor de um vasto saber quanto àquele de uma elegante cultura clássica, e, porquanto todo esse ensinamento não exerce nenhuma influência sobre o comportamento moral, é fatal que o esqueçamos com freqüência, na medida em que não o *utilizamos*: sacudimos, assim, a poeira da escola.¹⁷

As escolas, segundo Stirner, repousam sobre o velho princípio do *saber sem vontade*. “Do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos submissos”.¹⁸

Max Stirner levanta a questão que agita a tranqüilidade racional e científica das escolas, inclusive as anarquistas, ao mostrar que na tentativa de liberação baseada em conceder a todos os privilégios detidos pelos que tinham a sorte de uma educação humanista, se alcança uma igualdade que é apenas sujeição.

Educação para Stirner se dá numa relação entre *únicos*.

É preciso, então, cessar de enfraquecer a vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida. E porquanto não se enfraquece o desejo de saber, por que enfraquecer o desejo de querer? Visto que um é nutrido, que o outro também o seja. A teimosia e a indisciplina da criança têm tantos direitos quanto seu desejo de saber. Estimulam deliberadamente este último; que também suscitem essa força natural da vontade: *a oposição*. Se a criança não aprende a tomar consciência de si, é claro que não aprende o mais importante. Que não seja sufocado nem seu orgulho, nem sua franqueza natural. Minha própria liberdade permanece sempre ao abrigo de sua arro-

17. Idem, p. 76.

18. Idem, p. 83.

gância. Pois se o orgulho degenera em arrogância, a criança desejará usar de violência contra mim. Ora, eu que sou tão livre quanto a criança não necessito suportar isso. Todavia, para defender-me, devo abrigar-me por trás da cômoda muralha da autoridade? Não, oponho-lhe a dureza de minha própria liberdade, e a arrogância dos pequenos se quebrará por si mesma. Aquele que é um homem completo não precisa ser uma autoridade. Muito fraco é aquele que precisa recorrer à autoridade e bem culpado aquele que crê corrigir o insolente fazendo-se temer.¹⁹

O *único* não se produz por técnicas pedagógicas. Pedagogias tomam o torvelinho *único* que é a criança e o querem humanizado, conduzem-no ao homem. O homem como fim da educação é uma idéia. O *único*, aquele que aprendeu a *pensar criança*, um pensar sem o domínio do pensamento herdado, sem o fardo de idéias como liberdade, sociedade, Estado, educação etc., não se submete ao pensamento, ao contrário. O *único* produz e destrói pensamentos: submete-os à sua vontade. Quem conhece com vontade não reconhece, por exemplo, a liberdade, libera-se.

Sociedade e comunidade são também, para o *único*, idéias transcendentais, imperativos aperfeiçoamentos. Para um indivíduo que pertença à sociedade, esta lhe exige comportamentos, lhe denomina, lhe promove a isso ou aquilo, assim como o depõe. Enfim, o submete a uma moral. Tudo idéia. Ao *único*, a sociedade lhe é indiferente.

O *único* associa-se a outros *únicos*.

Procurando a associação uma soma maior de liberdade, poderá ser considerada como “uma nova liberdade”; escapa-se, com efeito, à violência inseparável da vida no Estado ou na sociedade; todavia, as restrições à liberdade e os obstáculos à vontade não faltarão. Porque o objeto da associação não é precisamente a liberdade, que sacrifica à individualidade, mas esta individualidade mesma. Relativamente a esta, a diferença é grande entre Estado e associação. O Estado é o inimigo, o assassino do indivíduo; a associação é sua filha e sua auxiliar; o primeiro é um espírito, que quer ser adorado em espírito e em verdade, a segunda é minha obra, nas-

19. Idem, p. 81-82.

ceu de Mim (...) não é sagrada nem é uma potência espiritual superior ao meu espírito.²⁰

Associações são abrigos precários,²¹ lábeis, transitórios. Aos anarquistas parece bem associar-se. Há os que preferem comunidades. Se há no anarquismo os que querem conservar a vida há, também, os que a querem liberar. É preciso, neste ponto, aguçar o olhar e ver, no anarquismo, os *anarquismos*.

Os anarquismos, portanto, não vivem e convivem com afinidades. Eles se aproximam segundo a crítica à sociedade fundada na propriedade, à cultura autoritária, aos socialismos estatistas. Mas se distanciam segundo as maneiras de superar a sociedade capitalista e socialista divididos em pacifistas e revolucionários, analistas e teóricos, espontaneistas e cientistas, guardiões das escrituras e iconoclastas, acadêmicos e inventores de vida.²²

Nos anarquismos, múltiplas experimentações afirmam diferenças sem verticalidades, sem o *em cima* e o *em baixo* de anarquistas mais ou menos anarquistas. Diferentes associações interessadas em distintos efeitos liberadores.

Nos anarquismos é possível desprezar as hierarquias, tanto funcionais (professor-aluno, patrão-empregado, pai-filho etc.) quanto de saber (saber científico e senso comum). Interessam efeitos anarquizantes: o embate entre as forças vivas no presente.

O desprezo pelas hierarquias não investe na negação do que existe, mas na invenção de liberdades onde se quer que elas aconteçam. Assim, não interessa perguntar *por que* ou *para que*, não interessam origens ou finalidades, mas um *como*, uma problematização, uma estratégia.

20. STIRNER, Max. *El único y su propiedad*. Madrid: F. Sempere y Compañía Editores, s/d., pp. 214-215.

21. PASSETTI, Edson. Uniformidades e anarquia. In: PASSETTI, Edson. *Um incômodo*, cd-rom, SP, 2003c.

22. PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 303.

Pergunta-se, com Foucault, “(...) como desvincular o crescimento das capacidades e a intensificação das relações de poder?”²³

A atualização dos anarquismos como produção de efeitos anarquizantes permite problematizar esta questão no campo da educação e, em especial, da pesquisa acadêmica.

Uma pesquisa que vise produzir efeitos anarquizantes tem como problema não o anarquismo, mas as relações no centro das quais está quem se dispõe a pesquisar. Relações com a estrutura hierárquica das instituições de ensino e pesquisa e com a estrutura hierárquica do conhecimento acadêmico, sua história, seus usos, seu poder de promover e de subjugar saberes. E mais ainda, relações de poder que envolvem seu tema de estudo.

Organizar grupos de pesquisa em que as diferenças entre os participantes não se dêem pelas posições hierárquicas demarcadas pela instituição e nem pela hierarquização dos saberes, naturalizada pelos programas de ensino, é o centro ativo deste tipo de pesquisa que tem como força o *conhecer com vontade*.

Uma pesquisa com efeito anarquizante pode acontecer em qualquer campo de conhecimento, tratar de qualquer tema e ter como pesquisador qualquer um, desde que tenha um tema em que esteja interessado, livre da filosofia que se funda na verdade desinteressada herdada de Platão. A pesquisa é uma produção interessada de relações, uma investigação interessada de problemas.

Não se trata de juntar à palavra *pesquisa* o qualificativo *anarquizante*. Isto seria o abismo. O importante é que o pesquisador esteja atento e disposto a mover, tensionar, quebrar tanto enunciados quanto visibilidades. O abalo, como nos lembra Foucault, deve ser simultâneo.

Este exemplo da pesquisa nas instituições de ensino, como campo de problematização das hierarquias, é apenas oportuno quando se fala de anarquismo e de universidade e quando os temas anarquistas encontram-se, atualmente, em efervescência em certos ambientes acadêmicos. No entanto, ações anarquizantes não têm lugar específico para acontecer, do

23. FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. São Paulo: Forense Universitária, 2000, p. 349.

mesmo modo como não têm um tipo humano adequado para as levar adiante. Vivendo em sociedade, todos carregamos, inevitavelmente, atributos. Em sociedade somos professores, miseráveis, médicos, milionários, donas-de-casa, mães, bandidos, campeões, enfim, desejáveis ou indesejáveis pela ordem constituída. Os atributos existem em função de dispositivos como a escola, as igrejas, a pornografia, as leis... O que importa está *entre* os atributos. Só o que vaza pode anarquizar.

As ferramentas de luta para liberar, para abrir espaço para as forças abafadas pelo nosso presente devem ser inventadas *in loco*. Na liberação da vida, perdem utilidade os objetivos sistêmicos, suas predições de futuro e as amarras violentas que criam para conter as forças do presente capazes de produzir desvios, bifurcações, futuros outros, modos de vida até então impensados. A liberação é intempestiva e exige, como nos lembra Deleuze, *estar atento ao desconhecido que bate à porta*.

Isso tudo era antes da prática centralizadora da educação que navega no que der e vier. Isso tudo era antes, é hoje e pode ser num futuro, como bradou Nietzsche. Isso tudo era antes e pode continuar sendo hoje.

Não tenho mais nada a dizer sobre isto. Muito está ainda por dizer. Mas termino por aqui. Acho que estou no meio. Estou no meio.

O tabuleiro onde acontece o jogo está sobre a mesa, a mesa sobre o assoalho que está sobre os pilares apoiados sobre o chão... o chão é tanto, tanto que nem se sabe. E sobre ele o céu! Vamos brincar de esconde-esconde.



Referências bibliográficas

Tudo que sabemos é nada, somos meros cestos cheios de papel usado... a não ser que estejamos em contato com aquilo que ri de todo nosso conhecimento.

D. H. Lawrence

Bibliografia geral

- ALLIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.
- ANDERSON, S. e BAZIN, M. *Ciência e independência: o Terceiro Mundo face à ciência e tecnologia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977, v. II.
- ARAÚJO, Hermetes Reis (org.). *Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- BARBOSA, Gustavo Guimarães e RABAÇA, Carlos Alberto. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios — Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1992.
- _____. *Estatísticas da Educação Nacional. 1960-1971*. Brasília, 1972.

- BRASIL. www.mec.gov.br/secrie/estrut/serv/programa/default.asp.
- CAMARGO, Aspásia e GÓES, Walder. *Meio século de combate: diálogo com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940.
- CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia e Desenvolvimento — Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CHAUNCEY, Henry. Prefácio. In: PFEIFER, John. *Uma visão nova da educação: "systems analysis", ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades*. Trad. de Leonidas H. B. Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da USP, 1971.
- CLARKE, Arthur C. Antecipação, realização e prospectiva. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- _____. *A sonda do tempo: as ciências na ficção científica*. Trad. de Martha Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Trad. de Milton Person. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- COMENIUS. *Didática magna: Comenius*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORRÊA, Guilherme C. *Oficina: novos territórios em educação*. In: PEY, Maria Oly (org.). *Pedagogia libertária — experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- _____. *Oficina: apontando territórios possíveis em educação*. Florianópolis, UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Trad. de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.
- _____. *Foucault*. Trad. de Claudia Sant'ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. & GUATTARI, Félix. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DIEUZEIDE, Henri. Utilizações possíveis dos satélites de telecomunicação para fins educativos. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.

- DREIFUSS, René Armand. *A Internacional capitalista: estratégia e táticas do empresariado transnacional (1918-1986)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.
- _____. 1964: *A conquista do espaço. Ação política, poder e golpe de classe*. 2. ed. Trad. de Faculdade de Letras da UFMG (Lab. de tradução). Petrópolis: Vozes, 1981.
- DUFTY, William. *Sugar blues*. Trad. de Ricardo Tadeu dos Santos. São Paulo: Editora Ground, s/d.
- DUPUY, Jean-Pierre. *Nas origens das ciências cognitivas*. Trad. de Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- ECHEVARRÍA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- ELSLANDER, J. F. La educación natural. In: ASSAD, Carlos Martinez. *En el país de autonomía — la escuela moderna*. México: Ediciones El Caballito, 1985.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Trad. de Helena Parente Cunha e Moema Cunha Angel, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- _____. (coord.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, tomo III, v. 2.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Manoel de Barros Motta (org.). Trad. de Elisa Monteiro, Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Estratégias de saber-poder*. Organização Manoel de Barros Motta. Trad. de Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. São Paulo: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista. In: *Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP*. São Paulo: Edição Especial: Gilles Deleuze, 1996, pp. 197-200.
- _____. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- FULLGRAF, Frederico. *A bomba pacífica: o Brasil e outros cenários da política nuclear*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e educação: revista brasileira de estudos pedagógicos 1944-1952*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- GENET, Jean. *Nossa senhora das flores*. Trad. de Newton Goldman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIACÓIA JR., Oswaldo. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1993.
- GUILLEMOU, Alain. *Santo Inácio de Loyola e a Companhia de Jesus*. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- HEIMS, Steve. *The Cybernetics Group*. MIT Press, 1991.
- HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- ILLICH, Ivan et alii. *Educação e Liberdade*. Trad. de Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990a.
- _____. & SANDERS, Barry. *ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire*. Paris/Montréal: La Découverte/Le Boréal, 1990b.
- KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In: *Um médico rural*. Trad. de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KHATIB, M. M. Para que exista equilíbrio entre as diferentes regiões do globo. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LEITE, Miriam Moreira. *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura*. São Paulo: Ática, 1984.

- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- LINS, Daniel e WACQUANT, Loïc (Orgs). *Repensar os Estados Unidos: por uma sociologia do superpoder*. Trad. de Rachel Gutiérrez, Campinas: Papirus, 2003.
- MACHADO, Roberto et alii. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- MARTIN, Sebastian Sanchez. *La Escuela Moderna en Brasil — 1909-1919*. 608 f. Tese (Doutorado) — Departamento de História de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madri, 1991.
- MATTELART, Armand e Michèle. *História das teorias da comunicação*. 5. ed. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2002.
- MELO, José Marques de (ed.). *Communication for a new world. Brazilian perspectives*. São Paulo: ECA/USP, 1993.
- MONICELLI, Furio. *Lágrimas impuras*. Trad. de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MOONEY, Patrick Roy. *O escândalo das sementes: o domínio na produção de alimentos*. Trad. de Adilson D. Paschoal. São Paulo: Nobel, 1987.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica (1933-1979)*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1977.
- MOURA, Maria Lacerda de. *Serviço militar obrigatório para a mulher? Recuso-me! Denúncia!* São Paulo: Editorial A Sementeira, 1933.
- _____. *A mulher é uma degenerada?* 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1932.
- _____. Auto-biographia. In: *O combate*. São Paulo: ago., 1929.
- _____. *Religião do amor e da beleza*. São Paulo: Typ. Condor, 1926.
- _____. *Amai e não vos multipliqueis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1922.
- MYINT, Hla. Educação e desenvolvimento: um balanço teórico. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, tomo III, v. 2.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e Sociedade Brasileira*. 2. ed. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 1999.
- OLIVEIRA, Armando de Salles. *Jornada democrática: discursos políticos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1937.

- OLIVEIRA, Lucia Maciel Barbosa de. *“Nossos comerciais, por favor!”: A televisão brasileira e a escola superior de guerra: o caso Flávio Cavalcanti*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.
- ONU. Usos pacíficos do espaço exterior: o papel do Comitê das Nações Unidas sobre comunicações em geral e principalmente sobre comunicações espaciais. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez Editora, 2003a.
- _____. *Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário; CAPES, 2003b.
- _____. Uniformidades e anarquia. In: PASSETTI, Edson. *Um incômodo*, CD-ROM, SP, 2003c.
- _____. Heterotopias anarquistas. In: *Verve*. São Paulo, n. 2, 141-173, 2002.
- PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PENTEADO, João. “A ignorância”. *A guerra social*. Rio de Janeiro, n. 32, 26/10/1912.
- PERSIN, Jean. Aspectos técnicos da transmissão direta. In: UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- PEY, Maria Oly (org.). *Pedagogia libertária — experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- PINHO, Adelino de. A escola, prelúdio da caserna. In: *A Vida* (ed. fac-similar). São Paulo: Ícone Editora, 1988.
- PIOVESAN, Laís et alii. *Livros e computador: livros, ensino e linguagem*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1983.
- RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. de Raquel Ramallete et alii. São Paulo: Editora 34, 1995.
- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. Trad. de José Carlos Eufrázio. São Paulo/Brasília: Cortez Editora/MEC/UNESCO, 2000.
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, n. 101, março, 1970.
- Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, n. 1 (mar./mai. 1989). São Paulo: USP, CCS, 1989.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1984.
- ROBERT, Thomas S. *A informática no cotidiano*. Lisboa: Gradiva, 1993.

- RODRIGUES, Edgar. *Os libertários — idéias e experiências anarquistas*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é... o homem fiel e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Escravas do amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROMERA VALVERDE, Antonio José. *Pedagogia Libertária e autodidatismo*. São Paulo, 1996. 321f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ROSA, Luiz Pinguelli. *A política nuclear e o caminho das armas atômicas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SCHWARTZMAN, Simon et alii. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SERRES, Michel. *A Comunicação*. Porto: Rés, s/d.
- SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. Trad. de Geraldo de Souza e Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- SOUZA, José Inácio de Melo. *O Estado contra os meios de comunicação (1889-1945)*. São Paulo: Anablume/FAPESP, 2003.
- STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Trad. de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001.
- _____. *The ego and its own*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- _____. *El único y su propiedad*. Madrid: F. Sempere y Compañia Editores, s/d.
- TCHISTIYAKOV, N. I. *Do primeiro Sputnik à universalização das comunicações via satélites*. In: UNESCO/FGV. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- TOTA, Antonio Pedro. *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da 2ª Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir — relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4. ed. São Paulo/Brasília: Cortez Editora/UNESCO, 2000.
- UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1991.

- VERA, Oscar. Estado atual da educação escolar. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- VIDA, A. (edição fac-similar). São Paulo: Ícone, 1987.
- VIEIRA, Antonio. *Sermões*. São Paulo: Hedra, 2000.
- VIRILIO, Paul. *Cibermundo: a política do pior*. Trad. de Francisco Marques. Lisboa: Teorema, 2000.
- _____. *A bomba informática*. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 6. ed. Trad. de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1989.
- WEFFORT, Francisco Correia. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Livros-blocos

- ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *Instrução programada: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.
- BELTRÁN, Luis Ramiro e CARDONA, Elizabeth Fox de. *Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina*. Trad. de Paulo Roberto da Costa Kramer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BUCK, J. M. de. *Educadores em crise*. Trad. de Maria Amélia P. Migueis. Rio de Janeiro: Agir, 1965.
- CASTRO, Amélia Domingues de et alii. *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CHERRY, Colin. *A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974, pp. 130-131.
- COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DODD, Bernard et alii. *Iniciação à instrução programada e às máquinas de ensinar*. São Paulo: IBRASA, 1970.
- FAGEN, Richard R. *Política e Comunicação*. Trad. de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- GONÇALVES, Romanda. *Didática geral*. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1983, v. 3.
- GUILLION, M. Elizabeth e PATTERSON, Gerald R. *Convivendo com as crianças: novos métodos para pais e professores*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1971.

- LIMA, Lauro de Oliveira. *Escola no futuro: orientação para professores de prática de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- LINDEMAN, Richard H. *Medidas educacionais: testes objetivos e outros instrumentos de medida para a avaliação da aprendizagem*. Trad. de Leonel Valandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.
- MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não-verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PEREIRA, Luiz (Organização e Introdução). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- PFEIFER, John. *Uma visão nova da educação: "systems analysis", ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades*. Trad. de Leonidas H. B. Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da USP, 1971.
- POPHAN, William James. *Como avaliar o ensino*. Trad. de Luiz C. dos Santos. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- POPHAN, William James e BAKER, Eva L. *Como planejar a seqüência de ensino*. Trad. de Cosete Ramos e Luiz C. dos Santos. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- SCHIEFELE, Hans. *Ensino programado*. Trad. de Else Graf Kalmus. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- SCHRAMM, Wilbur. *Comunicação de massa e desenvolvimento: o papel da informação nos países em crescimento*. Trad. de Muniz Sodré e Roberto Lent. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- THOMPSON, James J. *Anatomia da comunicação*. Trad. de José Monteiro Salazar. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.
- UNESCO/Fundação Getúlio Vargas. *Comunicação na era espacial*. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. Trad. de José Paulo Paes, São Paulo: Cultrix, 1984.





