

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados - Ciências Sociais

Eliana Gomes Pereira Pougy

***Metamorfozes da indisciplina:
transtornados na sala de aula***

Doutorado em Ciências Sociais

Setembro de 2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados - Ciências Sociais

Eliana Gomes Pereira Pougy

***Metamorfoses da indisciplina:
transtornados na sala de aula***

Doutorado em Ciências Sociais

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais sob a orientação do Prof. Dr. Edson Passetti.

Setembro de 2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Profa. Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues

Profa. Dra. Flavia Inês Schilling

Profa. Dra. Silvana Maria Corrêa Tótora

Prof. Dr. Edson Passetti

*A Rodrigo, Henrique, Mariana e João,
nós desde a primeira vez que nos vimos.*

Agradecimentos

Ao prof. Edson Passetti pela orientação sábia, generosa, firme e constante e, principalmente, pela alegria. Foi um enorme prazer ser sua orientanda.

Aos professores Flávia Schilling, Heliana Conde, Silvio Gallo, Silvana Tótora, Salete Oliveira e Alexandre Filordi por aceitarem ler minha tese e analisa-la. É uma honra imensa tê-los por perto.

Aos colegas de pós Talita Vinagre, Judson Cabral, Acácio Augusto, Gustavo Simões, Leandro Siqueira, Joana Egypto, Ricardo Campello, Sofia Osório, Amina Urasaki, Luiza Uehara, pela amizade leve e cheia de sabedoria. Vocês estarão para sempre comigo.

Aos jovens intelectuais Henrique Pougy, Hannah Maruci, Mariana Pougy, George Lucas Nercessian, Luiza Batalha, Renata Torralba, pelas conversas sempre enriquecedoras e instigantes. Amo vocês.

Ao João Carlos Pougy pela alegria. Você é meu anjo cheio de vida e bom humor.

À amiga Rita Monteiro pela felicidade de tê-la. Não seria educadora sem sua presença em minha vida.

Ao meu amor Rodrigo Pougy pela paciência e pelas intermináveis conversas. Sem você não conseguiria.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela bolsa de doutorado, através do processo 2012/15024-0.

Resumo

A pesquisa *Metamorfoses da Indisciplina: transtornados na sala de aula*, vinculada ao Projeto Temático FAPESP Ecopolítica, teve por objetivo mapear as resistências infanto-juvenis à escola democrática e, também, as formas de captura dessas resistências. Por meio da problematização da história do presente proposta por Michel Foucault, a tese pretendeu tornar visíveis as metamorfoses da indisciplina que ocorrem em meio à emergência da ecopolítica, definida por Edson Passetti como o governo da vida do planeta. O *locus* escolhido para a pesquisa foram as escolas públicas e particulares participantes do “Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade”, criado pela *Think Global*, com destaque para a escola democrática Politeia. A escola democrática, indicada pelos coordenadores do projeto, pelos organismos internacionais e pelo Estado como a mais adequada para a nossa época, possui uma gestão participativa; baseia-se na pedagogia planetária, valorizando a sustentabilidade, o pluralismo cultural, o apaziguamento dos conflitos, as práticas lúdicas e poéticas e a liberdade de ação dos estudantes; quebra os muros e ocupa o bairro e a cidade; e pretende praticar uma justiça restaurativa cujos efeitos ampliam as penas na família e a na rede social de que os estudantes participam. A principal estratégia de governamentalidade dessa escola é a assembleia, momento em que acontecessem a confissão, a denúncia e a aceitação das regras/penas por parte dos estudantes. Apesar de muitas dessas novas práticas escolares existirem há mais de cem anos e muitas delas criadas por anarquistas e socialistas, neste começo do século XXI a escola democrática é tipicamente neoliberal e tem por objetivo formar inteligências resilientes e cidadãos-globais preparados para o trabalho na empresa. Constatou-se que as resistências de crianças e jovens à escola democrática vêm perdendo o estatuto de indisciplina ao metamorfosearem-se em *transtornos de comunicação e de comportamento* e, como tais, são tratados de forma preventiva-terapêutica. Por isso, é possível afirmar que a escola democrática produz (in)divíduos medicalizados resilientes, que, como cidadãos-globais, se conformam como cidadãos-polícia: competitivos, múltiplos, organizados e monitoráveis.

Palavras-chave: Educação; didática; neoliberalismo; resistências; Sociedade de Controle; dispositivos de captura.

Abstract

The research *Metamorphoses of indiscipline: unsettled in the classroom*, linked to FAPESP Thematic Project Ecopolitics, aimed to map the resistances of children and young people to democratic school and also the ways of capturing these resistances. Through Michel Foucault's problematization of the history of the present, the thesis intended to make visible the metamorphoses of indiscipline that occur in the emergence of ecopolitics defined by Edson Passetti as the government of the planet's life. The *locus* chosen for the research were public and private participants schools of the "Global Curriculum Design for Sustainability", created by Think Global, highlighting the democratic school Politeia. The democratic school, indicated by the coordinators of the project, by international organizations and by the State as the most appropriate for our time, has a participative management; is based on planetary pedagogy, valuing sustainability, cultural pluralism, the appeasement of conflicts, playful and poetic practices and freedom of action of the students; breaks the walls and occupies the neighborhood and the city; and practices a restorative justice that expands the penalties for the family and the social network that the students participate. The main governmentality strategy of this school is the assembly, at which happen confession, denunciation and acceptance of rules / penalties for the students. Although many of these school practices exist for over a hundred years and have been created by anarchists and socialists, in the early twenty-first century democratic school is typically neoliberal and aims to form resilient intelligence and citizen global prepared to work in the company. What was found during the research is that children and youth resistances to this school are losing the indiscipline status when metamorphose in communication and behavioral disorders and, as such, are treated preventive-therapeutic manner. Therefore, it's possible to say that the democratic school produces resilient and medicalized (in)dividuals, and more than educating citizens-global, this new education is shaping citizens-police: competitive, multiple, organized and monitorable.

Key words: Education; teaching; neoliberalism; resistance; Society of control; capture devices.

Sumário

Apresentação	8
Jogos de poder, regimes de verdade	18
Ciências da Educação: poderes, resistências, saberes, sujeitos.....	34
A condução das condutas e as contracondutas pastorais.....	35
A escola disciplinar protestante e católica e as contracondutas disciplinares	39
A escola da biopolítica: espaço de liberalidade, resistências, intolerâncias, capturas.....	49
Aparelhos de captura: livros de ocorrência e escolas de aplicação	58
Criança brinca, adolescente se rebela e se expressa.....	64
Resistências à escola disciplinar: a liberdade como princípio.....	73
Educação libertária: liberdade como fim.....	77
Escola liberal progressista e educação socialista autoritária: liberdade como meio	100
Novas verdades pedagógicas, novos jogos de poder.....	116
A emergência da escola planetária e das novas verdades pedagógicas.....	124
As procedências de uma nova sociedade e de uma nova governamentalidade	149
A emergência da sociedade de controle e da ecopolítica	166
Metamorfoses da indisciplina.....	177
Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade	181
Sobre as conversas com professores que participaram do Projeto	193
Seminário Currículo Global Rio + 20 Vai à Escola	195
Redação premiada do Concurso Cidadão Global.....	198
Exemplo de projeto elaborado pelos professores.....	199
Escola Politeia.....	206
Resistências e resolução de conflitos	214
Transtornos do comportamento social: capturas	223
Considerações finais.....	241
Referências Bibliográficas	248

Apresentação

Essa pesquisa buscou realizar uma problematização da didática contemporânea. O que mais provocou estranhamento nas orientações presentes nos documentos oficiais do Estado e dos organismos internacionais¹ foi a promoção e a recomendação de uma escola estatal, ou regulada pelo Estado, de gestão democrática e inclusiva, praticante de uma didática acolhedora, lúdica e poética e que resolve os conflitos inerentes à prática educativa por meio do diálogo, da responsabilização coletiva e da justiça restaurativa.

Afinal, há mais de um século grande parte das práticas pertencentes a esse estilo pedagógico são realizadas em escolas que, durante muito tempo, foram consideradas experimentais, alternativas e até mesmo subversivas - portanto, inadequadas. Por que agora, no início do século XXI, essa pedagogia focada na liberdade vem se constituindo como uma prescrição adequada e, mais ainda, regulada pelo Estado? Ou, o que é notório, não somente estatal, mas uma parceria público/privada com grande participação da Sociedade Civil²?

¹ Conforme documentos do Ministério da Educação: *Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da Secretaria de Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998a; 1998b; 2000; 2001); documentos oficiais e periódicos como as revistas *LeituraS* e *Criança* da Secretaria de Educação Básica (*idem*, 2007c; 2009b; 2009c) documentos oficiais e periódicos como a revista *Inclusão* da Secretaria de Educação Especial (*idem*, 2004a, 2006; 2007a); e documentos oficiais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (*idem*, 2005, 2007b). Conforme documentos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: documentos oficiais sobre acolhimento em espaços educativos (BRASIL, 2009a, 2009c). Conforme documentos dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU) e o Conselho da Europa (CE): CE (Conselho da Europa). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural*. Brasil, 2009; CGLU. Cidades e Governos Locais Unidos - Comissão de cultura. *Agenda 21 da cultura*. Brasil, 2008; UCLG United Cities and Local Governments. *Culture and sustainable development: examples of institutional and proposal of a new cultural profile*. Barcelona, 2012; United Cities and Local Governments. *Culture: fourth pillar of sustainable development*. Barcelona, 2010; UNESCO *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Brasil, 2006; UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010; UNESCO. *Governança da cultura em países em desenvolvimento*. Paris, 2005.

² No site do Ministério da Educação é possível ter acesso ao *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*. Inaugurado em setembro de 2015, tem como principal objetivo criar as bases para uma

O novo discurso aponta uma educação cada vez mais igualitária e democrática, uma educação para a Paz, tolerante, fraterna. Alcançamos, afinal, os objetivos educacionais propostos desde as revoluções burguesas?

Meu interesse, mais do que pedagógico, é político. Em outras palavras, aqui não interessa se esse processo de ensino e aprendizagem é melhor ou pior do que os anteriores, se é inovador e criativo ou se alcança “resultados”. As perguntas iniciais deveriam ser, sempre: quais são esses resultados e a quem eles servem? O que eles transformam e o que eles mantêm?

Nesse sentido, aqui, também não interessa propor um estilo pedagógico renovado, libertador, inovador ou ideal. Aqui, se defende a possibilidade da *pirotecnia* e da fabricação de:

alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros (FOUCAULT *In* POL-DROIT, 2006:69-70).

Interessa-me, nesse sentido, *como* estão se dando as relações de força dentro dessa escola “inovadora”. Como Jean-Luc Godard, penso que as crianças são, em nossa

política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica, enfocando a reforma da escola, o *homeschooling* e o *unschooling* e tem como mentores e principais organizadores a socióloga Helena Singer, o educador português José Pacheco, Maria Antonia Goulart, Anna Penido, entre outros especialistas em educação democrática realizada por ONGs e escolas particulares. As premissas do programa são: “A. Os sujeitos da criação são os educadores e suas organizações; o MEC atuará para estimular e fortalecer estes sujeitos. B. A educação não se restringe à escola e a inovação não é necessária apenas na escola pública, por isso esta iniciativa valorizará as organizações escolares públicas e privadas e as organizações voltadas para a educação não-formal. C. A elaboração desta política será feita com base em constante debate democrático envolvendo todos os grupos sociais afetados por ela. D. O desenvolvimento desta política se baseará em estratégias de avaliação e monitoramento, cujos resultados serão debatidos em todos os níveis – das organizações educativas às instâncias governamentais, garantindo-se a transparência de todo o processo” (Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade> Acesso em 02/07/2016).

sociedade, “prisioneiros políticos dos adultos”³. Mas, também constato que as “prisões” infanto-juvenis estão se *humanizando*, o que não quer dizer que deixem de ser prisões.

Como Alfredo Veiga-Neto (2001, 2003), Maura Corsini Lopes (2007), Julio Groppa Aquino (2009), Silvio Gallo (1996, 2006), Sandra Mara Corazza (2002), Tomaz Tadeu da Silva (1999), entre outros, alinho-me com a necessidade de problematizar a história da educação contemporânea articulando o que lhe dá condições de existência, não apenas para fazer uma descrição do momento em que vivemos, mas procurando como se formou aquilo que nós somos, no que estamos nos transformando e, pensando em Foucault, em se voltar contra si próprio.

A pesquisa voltou-se, portanto, a como são as relações saber-poder presentes nos processos de educação de jovens e crianças institucionalizados na escola planetária, entendendo essas relações como relações de forças que não param de se movimentar e de se enfrentar em uma batalha constante em que as inteligências e as práticas libertárias são capturadas pelos mecanismos de controle planetário e pela racionalidade neoliberal (PASSETTI, 2000; 2013a; 2013b).

A pesquisa pretende buscar as procedências⁴ do discurso pedagógico contemporâneo, ou do regime de verdades que o embasa, a partir das condições de possibilidades externas a eles. Procurarei explicitar os fatores que interferiram na sua emergência, nas suas permanências e nas suas adequações ao campo discursivo de que faziam parte. Nesse sentido, pretendo mostrar como certas narrativas e discursos pedagógicos, em diferentes momentos históricos e conforme os interesses em jogo,

³ Essa afirmação, feita pelo cineasta em 1978, é fruto da extensa conversa que teve com duas crianças, um menino e uma menina, sobre os efeitos dos comandos dos adultos em suas vidas, para a série de doze documentários *France, tour, détour, deux enfants* que realizou em parceria com sua mulher Anne-Marie Miéville para a *Antenne 2*. Disponível em <http://www.gerardcourant.com/index.php?t=ecrits&e=59> Acesso em 02/07/2016.

⁴ Segundo Foucault, para que possamos compreender um acontecimento, é preciso buscar seus baixos começos ou a história do sangue que resultou dessa luta de forças (FOUCAULT, 2007b).

tomaram corpo, tornando-se normas, padrões ou modelos que justificam sujeições, decisões políticas e comportamentos socialmente aceitos em relação a crianças e jovens, mesmo que sejam compostos de uma violência desarmada travestida numa *ideia fixa* de proteção à infância, típica da biopolítica e sua gestão sobre a vida do corpo-espécie e, mais ainda, da ecopolítica e sua gestão da vida do planeta.

A biopolítica caracteriza-se pela normalização dos indivíduos anormais articulada às técnicas disciplinares centradas no corpo, que criam efeitos individualizantes e que visam formar corpos dóceis e úteis para o trabalho na fábrica por meio da prisão da alma, que passou a ser o lugar indelével do castigo e da pena, o fim último da vigilância e dos castigos do corpo que, nesse contexto, se tornaram mais leves. Para esse “bom adestramento”, como chamou Foucault (1996), foram criadas técnicas de governo, como o dispositivo panóptico⁵ e o exame que entendem o indivíduo como efeito e objeto de poder e saber, associando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, conduzindo suas condutas.

A ecopolítica, por sua vez, caracteriza-se pela normalização do normal (PASSETTI, 2007b), ou pelas técnicas controladoras centradas na inteligência flexível, que criam efeitos individualizantes e visam formar cidadãos-polícia por meio de programas de ampliação de direitos regulamentados por protocolos internacionais e pelas suas conexões. Para tanto, os indivíduos precisam ser tolerantes uns com os outros e estar incluídos em diversos programas. Constantemente ocupados, eles são também constantemente monitorados pelas tecnologias computo-informacionais que buscam sua participação na contenção das desigualdades sociais e na administração do meio

⁵ Em *Vigiar e Punir* (1996), Foucault discorreu longamente sobre a técnica de vigilância criada por Jeremy Bentham em 1789, mesmo ano em que a burguesia tomou o poder na França e começou a se tornar a classe dominante no mundo ocidental. Por meio dela, foi possível pensar uma forma de poder em que todos passaram a ser controlados por vigias arquitetonicamente construídos e anônimos, ou por um olhar constante e escondido capaz de provocar a culpa e o remorso de cada um.

ambiente do planeta. As principais técnicas da ecopolítica são a transparência, a exibição e o diálogo. São elas que permitem o *policimento* das condutas, e não só a sua condução direta (PASSETTI, 2013a).

As crianças e os jovens, como se sabe, são o maior foco da condução de condutas e, também, do policimento das condutas. Para elas, o Estado e a Sociedade Civil oferecem a *prevenção geral* (PASSETTI, 2011). Segundo Schérer (1976), uma das principais facetas da nossa sociedade desde a Modernidade é a criação de uma *ideia fixa* em relação às crianças: devemos protegê-las por que elas são inocentes e puras. Por conta disso, desenvolveu-se uma relação adulto/criança tipicamente parental e pedagógica, ou ainda, um dispositivo pedagógico. Além disso, as relações criança/criança e da criança para consigo mesma passaram a ser observadas, vigiadas, teorizadas, classificadas, tratadas e curadas.

Entretanto, nessa pesquisa não se entende que crianças e jovens sejam naturalmente livres e que, por isso, precisem de uma educação que os liberte ou uma educação libertadora. Segundo Foucault, a liberdade não é uma essência ou um atributo de um Eu transcendental, por isso não é possível retornar a uma liberdade natural ou mesmo viver um processo definitivo de liberação.

Sempre desconfiei um pouco do tema geral da liberação uma vez que se não o tratarmos com um certo número de precauções e dentro de certos limites, corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo. Creio que este é um tema que não pode ser aceito dessa forma, sem exame. Não quero dizer que a liberação ou que essa ou aquela forma de liberação não existam: quando um povo

colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso aliás preciso, que essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política. É por isso que insisto sobretudo nas **práticas de liberdade**, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004a:265-266 – grifos meus).

A pesquisa, nesse sentido, buscou fugir das noções absolutas e totalizantes. Pretende-se mostrar que a relação entre crianças, jovens e adultos no ambiente escolar é ao mesmo tempo de incitação recíproca e de luta; uma provocação permanente que prepara os acontecimentos. Proponho demorar-me “nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade” (FOUCAULT, 2007b:19) para, assim, situar os fluxos e os desdobramentos das batalhas sociais, negando a História no sentido tradicional do termo, ou a perspectiva da continuidade e de seus efeitos políticos que colocam o capitalismo no topo da evolução social. A verdade da autonomia do sujeito e o seu protagonismo tem uma genealogia que silencia os efeitos de assujeitamento às tecnologias do poder e, por conseguinte, a "ilusão doxológica", a "ilusão formalizadora" e a "ilusão da experiência", que fazem as realidades serem destituídas de efeitos discursivos, passam a ser inoportunas (FOUCAULT, 2000).

Por essa via, o primeiro objetivo foi o de realizar uma genealogia dos poderes escolares e dos regimes de verdade que baseiam os saberes pedagógicos. Outro objetivo, e talvez o mais importante no contexto em que vivemos, é o de cartografar as práticas de resistências realizadas por crianças e jovens institucionalizados em escolas que utilizam uma didática planetária, e, também, cartografar como essas resistências

vêm sendo capturadas pela ecopolítica. Em outras palavras, busca cartografar as metamorfoses da indisciplina escolar.

Por resistência, de acordo com Foucault (2003), entende-se as práticas que visam à defesa da liberdade: as lutas sociais precárias, contingentes e móveis que surgem quando os indivíduos se tornam sujeitos de suas práticas ou se recusam às práticas que lhes são impostas. Por isso, na contemporaneidade, resistências são combates e lutas inerentes às relações de poder e não grandes articulações institucionais e políticas que persistem num largo espaço de tempo.

Aqui, não se pretende afirmar o fim das lutas ou alcançar a igualdade ou, ainda, propor como alcançar a “Paz” entre adultos, jovens e crianças. Busca-se apontar *como* a nossa sociedade continua em seu trabalho incansável de governamentalizar o Estado e de instaurar a ordem pacífica das novas sociedades democráticas, de modo que as “correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra” (FOUCAULT, 2006:113) têm-se investido na ordem do poder político.

Com um olhar distanciado e desprendido, pretende-se desconstruir e desnaturalizar as orientações estatais que firmam que se deve educar e acolher crianças e jovens de todos os segmentos sociais em instituições que possuam uma gestão democrática inclusiva; que entrelacem em seu Plano Político Pedagógico três vertentes pedagógicas: a sustentável, a multiculturalista e a apaziguadora de conflitos; que pratiquem uma didática lúdica e poética; que resolvam seus conflitos de forma coletiva, que punam os estudantes por meio da justiça restaurativa e que queiram transformar crianças e jovens em sujeitos resilientes e em alunos-cidadãos-globais.

A pesquisa tem como *locus* as escolas participantes do *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade* e utiliza como materiais informações e discursos coletados nos

textos e apresentações do *site* e do *Manual do Currículo Global*; no Projeto Político Pedagógico e no Livro de Ocorrências da escola Politeia; na pesquisa de campo realizada nessa escola e nas entrevistas abertas realizadas com seus coordenadores e professores.

A análise desses materiais busca momentos de uma mesma formação discursiva, estritamente interligada às práticas de resistência infanto-juvenil ou às *metamorfoses da indisciplina*, entendendo como resistências esse domínio obscuro e confuso da desordem que vive latente na ordem dada e que, por isso, torna visível a vontade de potência, ou a força que precede todas as formas - o abismo antes da interpretação (NIETZSCHE, 1998) - e entendendo como metamorfoses eventos que se iniciam no acontecimento, que se abrem para o futuro e que tudo admitem, inclusive a morte, pois “os fatos humanos são arbitrários, não são óbvios, e é à compreensão dessa raridade, desta diferença do acontecimento, que o historiador se dedica” (ALBUQUERQUE, 2004:14).

No *Prólogo*, a partir das análises foucaultianas, resgato o que vem a ser o jogo entre o poder e as resistências a partir da modernidade. Resgato, também, o modo como os saberes estão interligados ao exame e à descrição das resistências e contracondutas, criando novas conduções de conduta e reforçando a biopolítica. Além disso, situo o que é captura para Deleuze e Guattari.

No primeiro capítulo, intitulado *Ciências da Educação: poderes, resistências, saberes, sujeitados*, realizo uma genealogia do poder escolar mostrando, por meio das transformações na pedagogia e na didática, como as contracondutas e resistências estudantis são capturadas pelo poder/saber pedagógico desde a Idade Média, pois é a partir da captura dessas contracondutas e resistências que surgem novas conduções de

conduta infanto-juvenis, mas agora com o estatuto de saber pedagógico e de direito adquirido.

No segundo capítulo, intitulado *Resistências à escola disciplinar: a liberdade como princípio*, realizo uma comparação entre escolas libertárias e escolas socialistas, democráticas e experimentais, e defino o que é escola democrática não-libertária. Apresento a gestão escolar democrática, inclusiva e não-libertária vem se configurando como um novo dispositivo do governo das condutas infanto-juvenis e de todos os envolvidos na educação formal de crianças e jovens, e funcionando de forma até mais autoritária que o dispositivo da gestão discriminatória e excludente da escola liberal tradicional, ou da escola disciplinar.

No terceiro capítulo, *Novas verdades pedagógicas, novos jogos de poder*, procuro tornar visível a série que cria o regime de verdades que embasa a pedagogia planetária. Como desdobramentos da pesquisa, apresento as procedências desse tipo de didática, que tem seus baixos-começos nos campos de concentração nazistas e nos *gulags* soviéticos. Neste capítulo também analiso os conceitos de resolução de conflitos e de justiça restaurativa e torno visível a captura da pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. Mostro que a didática planetária nada mais faz do que reforçar as práticas de denúncia e punição que nos acompanham desde a Modernidade.

Apresento, também, o jogo de verdades que embasa a sociedade de controle e a eopolítica e mostro como ao longo da segunda metade do século XX organismos internacionais vêm engendrando um governo planetário que captura práticas de liberdades. Como desdobramentos, busco algumas de suas procedências, como as Grandes Guerras, a bomba de Hidrogênio e o Nazismo.

No quarto capítulo, *Metamorfoses da indisciplina*, analiso o Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade e os dados da pesquisa de campo na Escola Politeia em

diálogo com a análise realizada nos capítulos anteriores, tornando visível o quanto as práticas educativas libertárias, como a autogestão, o internacionalismo, a constatação da singularidade infanto-juvenil, o diálogo, o respeito pelas diferenças, a educação integral, a liberdade com responsabilidade, a resolução de conflitos, a abolição das penas, entre outras, perderam seu caráter libertário e foram capturadas pelo Estado e pelo neoliberalismo. Apresento as resistências infanto-juvenis a essas escolas e suas inevitáveis capturas. Como desdobramento, analiso o modo como as indisciplinas escolares estão se metamorfoseando em transtornos do comportamento, como o transtorno do mutismo seletivo, o transtorno do comportamento explosivo e o transtorno *bullying*, o que vem conformando uma nova educação preventivo-terapêutica.

Essa pesquisa esteve vinculada ao *Projeto Temático FAPESP Ecopolítica: governamentalidade planetária, novas institucionalizações e resistências na sociedade de controle*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais/Departamento de Política da PUC-SP. Participa da busca por formas de resistências e técnicas de captura dessas resistências em meio às modulações das sociedades de controle em que o aspecto disciplinar não desaparece, mas, no final, criam-se novas formas institucionais a fim de capturar os movimentos de resistências e incluí-los, ao invés, como no passado, contê-los ou exterminá-los. Entre as práticas norteadoras desta dinâmica, destacam-se a tolerância, o apaziguamento, a sustentabilidade e a resiliência nos programas pedagógicos das escolas escolhidas como *lócus* da pesquisa.

Jogos de poder, regimes de verdade

Antes de entrar diretamente no assunto da tese, é preciso situar de onde falo e para isso é preciso buscar as análises realizadas por Michel Foucault, especialmente em seus livros *Vigiar e Punir* (1996), *Em defesa da sociedade* (2005b), *Segurança, Território e População* (2008b), *Nascimento da biopolítica* (2008a) e na coletânea de textos *Microfísica do poder* (2007b). Neles, Foucault torna visíveis os jogos de poder e resistências presente em nossa sociedade a partir da Idade Média, as construções dos saberes-poderes e os mecanismos de intervenção e de constituição da subjetividade moderna.

Segundo Foucault (2008b), foi durante a Idade Média que um tipo de poder, tipicamente cristão, constituiu-se. O poder pastoral buscava governar os vivos por meio da economia da salvação, da economia da obediência e da economia da verdade. De caráter benfazejo e individualizante, ele foi fundamentalmente exercido na cultura cristã por meio do pastor, ou daquele que guiava seu povo pessoalmente e ajudado por seus profetas. O pastor se sacrificava e servia ao rebanho, cuidando da vida de cada ovelha e jamais tendo em vista um benefício pessoal. O pastor cristão tinha a característica especial de ser um servidor de suas ovelhas, alguém que precisava renunciar ao comando, renunciar à sua recusa ao comando e, depois, se sentir obrigado a comandar (FOUCAULT, 2008b:236).

Assim, para que ocorresse a salvação individual, do pastor e de cada ovelha, a confissão tornou-se imprescindível, pois ela permitia a análise e a criação de uma consciência de si. Nesse sentido, o pastor era aquele que possuía o conhecimento necessário para conduzir cada indivíduo nessa análise: ele exercia o papel de *diretor de consciências*.

A confissão, por essa via, não abordava aquilo que o indivíduo queria contar, mas aquilo que ele julgava necessário ser dito, ou a verdade⁶ que servia para alcançar a salvação.

O pastorado tinha efeitos individualizantes: ele prometia a salvação a cada um e de forma individual; ele implica a obediência, mas como uma relação de indivíduo com indivíduo, garantindo pela a própria obediência a individualidade; ele possibilitava que cada um conhecesse a verdade; melhor, a sua verdade. O homem ocidental é individualizado através do pastorado, na medida em que o pastorado o leva à salvação que fixa sua identidade por toda a eternidade, em que o pastorado o sujeita a uma rede de obediências incondicionais, em que ele lhe inculca a verdade de um dogma no momento mesmo em que lhe extorque o segredo da sua verdade interior. Identidade, sujeição, interioridade: a individualização do homem ocidental durante o longo milênio do pastorado cristão foi realizada à custa da subjetividade. (FOUCAULT. 2008b:310).

Ao longo dos quinze séculos de sua existência, o poder pastoral sofreu variações e mudanças, pois suscitou revoltas, revoluções e lutas sangrentas, e, também, guerras privadas que adquiriram uma “dimensão pública”. Essas guerras, de caráter judicial, tinham fim quando a “justiça de Deus” prevalecia: “Você perdeu, logo o direito não estava do seu lado” (FOUCAULT, 2008a:403).

No final da Idade Média, ou na era que Foucault (2005b) denominou Soberania Clássica, o poder se ligava ao corpo do soberano, por isso a figura do rei é central na construção política do Ocidente. O foco do poder soberano eram a terra e seus produtos, os bens e a riqueza, por isso, o poder era exercido de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. O discurso vigente à época era filosófico-

⁶ Para Foucault (2008a), a verdade é descontínua, não-universal, dispersa e se produz como acontecimento, ou seja, ela é indissociável da singularidade do acontecimento. O verdadeiro é produzido num espaço e num tempo específicos. Os mensageiros e operadores da verdade são os indivíduos submetidos aos exames de qualificação e os que possuem os segredos dos lugares e do tempo. São, também, os que pronunciam palavras requisitadas ou cumprem gestos rituais, aqueles, ainda, sobre os quais a verdade escolheu para abater-se: profetas, adivinhos, inocentes, cegos, loucos, sábios e assim por diante.

jurídico e desempenhava o papel de unir os homens ao poder por meio da lei, reforçando o direito do soberano. Era a lei, como materialidade da expressão oficial da soberania, que garantia e assegurava o uso legítimo da força. Essa relação entre soberania e lei fez com que se tornasse indissolúvel a associação entre lei e morte. Por isso, Foucault afirma que o direito do soberano era *fazer morrer e deixar viver*.

Foi no século XVI, no contexto da concentração estatal e da dispersão religiosa, que surgiu o problema de como ser governado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das artes de manipular as relações de força e de proteger a população no detalhe, minuciosamente. A passagem da Idade Média para o que se convencionou chamar de era Moderna caracterizou-se pela problemática da cidade dentro de um território, ou seja, da circulação social urbana de forma a garantir a higiene, o comércio interior, a articulação da rede de ruas com as estradas externas e a segurança por meio da vigilância.

Essa época caracterizou-se, também, pela maximização dos efeitos positivos e pela minimização dos efeitos negativos da urbanização, com vistas ao futuro e ao crescimento da cidade, feitas por um governo que passou a tratar a população como espécie humana que possui alma e corpo e, também, uma existência moral e física (FOUCAULT, 2008a).

O ‘confisco’ tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordena-las mais do que a barra-las, dobra-las ou destruí-las.

[...]

Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens.

[...]

Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte (FOUCAULT, 2006:148-150).

A partir do momento em que o poder passou a *causar a vida e devolver a morte*, encarregando-se da vida de cada um e do corpo da população, deu-se um tempo de explosão jurídica, isto é, um grande apogeu da esfera jurídica, porque também é neste período que surgem os modernos Estados liberais, as primeiras Declarações de Direitos Fundamentais, a primeira geração de Direitos Humanos. Por isso, Foucault caracterizará esta parte da história do Ocidente como a regressão do jurídico em prol das normas, mais flexíveis e estratégicas que as leis.

Por referência às sociedades que conhecemos até o século XVIII, nós entramos em uma fase de regressão jurídica; as Constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução francesa, os Códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir-nos: são formas que tornam aceitável este poder essencialmente normalizador (FOUCAULT, 2006:157).

Para que as normas fossem incorporadas, um novo tipo de poder, tipicamente disciplinar, aflorou. Os dispositivos⁷ disciplinares, tais como as escolas, as fábricas, os asilos, as prisões, entre outros, caracterizam-se como um conjunto de métodos que permitem o controle das operações do corpo e que asseguram a sujeição constante de suas forças. Eles se configuram como um poder que não atua do exterior, mas trabalha

⁷ Um dispositivo, para Foucault (2003), é uma estratégia de poder que estabelece nexos entre elementos heterogêneos, criando novas racionalidades e um novo campo de verdades. É um mecanismo de poder que possui múltiplas dimensões que só podem ser compreendidos em relação ao meio em que se encontram.

o corpo dos homens manipulando e produzindo seu comportamento por meio da prisão de sua alma.

A partir das Revoluções Burguesas, o Ocidente conheceu uma grande alteração em seus jogos de poder e em seu discurso, sem, no entanto, descontinuar os poderes pastoral, soberano e disciplinar. Foi no final do século XVIII que a biopolítica⁸ se estabeleceu por meio da *governamentalização* do Estado.

Para Foucault (2007b), desde o século XVIII vivemos a era da arte de conduzir as condutas ou a era da governamentalidade⁹ que articula os saberes (com ênfase na economia e cujo instrumento privilegiado é a família) a fim de criar dispositivos de segurança e processos de subjetivação que nivelam os interesses gerais e individuais.

Enquanto o poder disciplinar tem o papel de normalizar os indivíduos conduzindo suas condutas, a biopolítica passou a normalizar a população que vive dentro do território de um Estado por meio da produção de verdades e de suas matrizes normativas ditadas pela medicina, pela pedagogia, pela psicologia, entre outras ciências, que buscam no *exame* os subsídios necessários para a construção dos saberes.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é

⁸ Aqui, não faço distinção entre biopolítica e biopoder, como apontam Hardt e Negri em sua obra *Império* (2002). Como afirma Edgardo de Castro: “Em seu sentido geral, o biopoder inclui dois eixos que se entrelaçam: as disciplinas ou a anatomopolítica do corpo dos indivíduos e a biopolítica da população (cf. Foucault, 1976:183-184; Foucault, 1994: t. III, 231). Em outros textos, por sua vez, Foucault o emprega com um sentido mais delimitado, como sinônimo de biopolítica (cf. Foucault, 1997: 216, 220, 226, 231, 252; Foucault, 2004b: 2, 23). De outro lado, para falar do biopoder em seu sentido geral, Foucault se serve também da expressão ‘somato-poder’ (Foucault,1994: t. III, 231)” (2012:77-78). Em outras palavras, Foucault não faz uma clara distinção entre os dois termos. E mais, como as relações de poder são ascensionais e descensionais, separar biopoder de biopolítica seria apenas uma equivocada volta às relações verticais de poder, expressa por ele nas criticadas teorias da soberania.

⁹ A governamentalidade, ou a racionalidade de Estado, é um conceito criado por Michel Foucault (2007b) para definir as artes de governar afastadas da temática do pecado ou a pluralidade de práticas de governo e a imanência dessas práticas em relação ao Estado.

altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1996:177).

O exame é a mistura do olhar e da sanção e permite que o indivíduo, principalmente o anormal, se torne visível ao poder. Por meio do exame a “verdade” do indivíduo aparece e três características emergem: 1) a inversão da visibilidade do poder; 2) o nascimento do indivíduo e das ciências do homem, caracterizando grupos, coletivos e principalmente os anormais; 3) a objetivação de cada um.

O Estado também passou a utilizar dois dispositivos importantes para garantir a sua segurança e a da Sociedade Civil¹⁰: o sistema diplomático-militar para garantir a relação entre os Estados (FOUCAULT, 2008b:404-405) e a polícia para garantir a coexistência dos homens uns em relação aos outros (*Idem, ibidem*:437). Por isso, o centro da razão governamental biopolítica é o par composto por liberdade liberal e segurança de Estado e da população.

Nesse contexto, o discurso, de filosófico-jurídico, tornou-se histórico-político, ou um discurso em que a guerra é entendida como relação social permanente e como fundamento de todas as relações de poder. Para Foucault (2007b), então, a política se coloca como *a guerra continuada por outros meios*, mesmo que transvertida de paz civil.

Nesse novo discurso, o sujeito que fala ocupa uma posição, está necessariamente de um lado ou de outro numa situação, não é um sujeito universal

¹⁰ Para Foucault, a Sociedade Civil é a contrapartida social ao poder do Estado. Enquanto o Estado busca governar os vivos tendo como alvo a espécie por meio de regulações totalizantes e de disciplinas individualizantes e normatizantes, a Sociedade Civil busca, acima de tudo, segurança para sua liberdade econômica, principalmente por meio dos direitos civis que colocam um limite ao poder do Soberano. Por essa via, é o mercado quem passa a ditar as verdades, ou o sistema de verificação que limita a jurisdição estatal (FOUCAULT, 2008a).

neutro. Esse discurso histórico, ou discurso das raças, desempenha uma função de contra-história, ou de afrontamento das raças em oposição ao discurso da soberania.

Para Foucault (2005b), é impossível separar biopolítica, governamentalidade e racismo, pois foi nesse contexto que surgiram guerras sangrentas e genocídios que marcaram o modo de governo biopolítico: para que alguns possam viver, outros têm que morrer, ser expulsos, ser colocados em risco. Por isso, para Foucault, a “política é a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2005b:22).

A biopolítica, portanto, caracteriza-se pela administração da vida, tanto individual como social, por meio da normalização biológica ou da medicalização. Por meio da ação do Estado de medir e gerir estatísticas, a biopolítica atinge o corpo de cada um e permite que o liberalismo aconteça ao potencializar os corpos individuais e da população/espécie ao fornecer-lhes mais que leis, mas mecanismos reguladores ou normas que criam verdades e moldam subjetividades.

Mas, como essas verdades são construídas?

“[A biopolítica] é, também, o que nunca fica exaustivamente retido nos mecanismos que pretendem controlá-la; sempre os excede e deles escapa” (CASTRO, 2012:70). Por isso, é importante notar que, em meio a relações de poder, formas de saber e processos de subjetivação, Foucault propõe a possibilidade de saberes e subjetividades que, ao criarem rotas de fuga e subterfúgios, produzem resistências aos procedimentos de governamentalidade.

Para Foucault (2003), as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à *defesa da liberdade*: as lutas sociais precárias, contingentes e móveis que surgem quando os indivíduos se tornam sujeitos de suas práticas ou se recusam às práticas que lhes são impostas. Por isso, na contemporaneidade, resistências são combates e lutas inerentes às relações de poder e não grandes articulações

institucionais e políticas que persistem num largo espaço de tempo. Para ele, só é possível pensar em resistências num contexto de liberdade, constituindo assim, uma agonística na esfera subjetiva, de valor político, ético e estético, como as lutas anárquicas (CASTELO BRANCO, 2001).

A liberdade, nesse sentido, é uma prática contingente, contextual, variável ou em constante transformação. Em outras palavras, é algo que se dá em jogo. Por isso, para Foucault, os jogos de poder são:

Jogos estratégicos entre liberdades - Jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros - e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. E entre os dois, entre os jogos de poder e os estados de dominação, temos as tecnologias governamentais, dando a esse termo um sentido muito amplo - trata-se tanto da maneira com que se governa sua mulher, seus filhos, quanto da maneira com que se dirige uma instituição. A análise dessas técnicas é necessária, porque muito frequentemente é através desse tipo de técnicas que se estabelecem e se mantêm os estados de dominação. Em minha análise do poder, há esses três níveis: as relações estratégicas, as técnicas de governo e os estados de dominação (FOUCAULT, 2004a:287).

Um dos principais efeitos das práticas de liberdade, ou das resistências, apresentadas por Foucault (2008b) na aula de 1º. de março de 1978, em *Segurança, Território e População*, são as contracondutas, ou as revoltas de conduta que acontecem desde a Idade Média e o poder pastoral. Segundo Foucault (1996), as contracondutas pastorais baseavam-se em cinco temas fundamentais, que são a escatologia, a Escritura, a mística, a comunidade e a ascese. Para ele, essas formas de resistência são elementos-fronteira, pois se dão nos limites do cristianismo. São forças correlativas e presentes nas relações de poder.

As contracondutas são revoltas contra a governamentalidade que não colocam em xeque a arte de governar *per se*, mas apenas algumas formas específicas da governamentalidade. A pergunta que a contraconduta faz é “como não ser governado desse ou daquele modo?”, realizando, assim, uma crítica. De acordo com Foucault, há três domínios desse tipo de crítica.

O primeiro é o da crítica bíblica, que emergiu com a Reforma protestante. Nessa contraconduta, o que estava em questão era a interpretação dogmática da escritura. O segundo é o da análise jurídica em que se formula uma crítica ao exercício do poder do soberano relacionada à noção de direito natural, e colocou em xeque a justiça das leis positivas e a legitimidade do poder estabelecido. O terceiro domínio relaciona-se à reflexão metodológica e consiste em resistir ao verdadeiro da autoridade, questionando a certeza frente a uma autoridade.

Esses três domínios deram lugar a fenômenos que são chaves na história da cultura ocidental, como o desenvolvimento das ciências filológicas, da análise jurídica ou das reflexões sobre o método.

As resistências ao poder disciplinar, em especial, podem ser verificadas no corpo corajoso ou forte que potencializa a sua força política, e não a sua utilidade; no risco da desobediência ou da deserção que permitem a fuga à disciplina e ao modelo militar de comportamento, mas que podem levar à delinquência e à prisão; e, finalmente, na indignação que coíbe as estratégias de exame realizadas pelo poder (FOUCAULT, 2001). Uma das formas de indignação é a narrativa de si mesmo, que foge ao discurso normativo que precede o exame. Outra, é a desordem, a vadiagem, as forças irreduzíveis que destroem a ordem pré-estabelecida (FOUCAULT, 1996).

As resistências à biopolítica podem ser verificadas nas criações e invenções que fogem à normalização e afirmam a vida, que afrontam o exercício do poder e que criam

múltiplas formas de comportamentos e saberes, no âmbito singular. (FOUCAULT, 2006). Nesse sentido, para ir contra o poder normalizador da vida individual e da população, as resistências se apoiaram justamente naquilo em que ele investia: na vida e no homem como ser vivo.

Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome de um retorno aos antigos direitos, ou em função do sonho milenar de um ciclo dos tempos e de uma Idade do ouro. Já não se espera mais o imperador dos pobres, nem o reino dos últimos dias, nem mesmo o restabelecimento apenas das justiças que se creem ancestrais; o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta (FOUCAULT, 2006: 157-158).

Para Foucault (2006), as relações de poder são móveis e estratégicas, são uma situação estratégica complexa em que as resistências fazem parte. Assim, as resistências se dão *dentro dos dispositivos*, e nunca fora deles. São elas que causam crises e batalhas e, por isso, são transitórias e fonte de instabilidade. São elas também que, ao serem vigiadas, observadas, descritas, organizadas, transformadas em estatísticas, isoladas, tratadas, medicalizadas, e, em caso extremo, mortas, fornecem as bases para a construção das verdades que constroem as subjetividades.

Por isso, é em meio a um processo típico da biopolítica, feito de luta e de exame do comportamento dos indisciplinados, anormais, marginais, subversivos, pervertidos e loucos, que surge um *saber-poder* que determina as formas e o campo das Ciências Humanas, ou um saber-poder que reforça um e outro num processo circular.

Nesse sentido, a indignação e modo de agir das resistências se tornam visíveis quando analisamos o processo de construção de um saber-poder, ou fazemos a sua *genealogia*.

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2007: 171).

Assim, quando os saberes pedagógicos são analisados por meio da perspectiva foucaultiana, ou quando a sua genealogia é realizada, é possível afirmar que as contracondutas e resistências infanto-juvenis foram, e ainda são, o combustível mesmo das ciências da Educação.

Pelo fato da escola estatal¹¹, ou regulada pelo Estado, se caracterizar como um ambiente de relações de força, ou de poder, e não de relações de dominação, o confronto entre adultos, jovens e crianças na escola possibilitou a *captura* das resistências infanto-juvenis, metamorfoseando-as como estratégias de condução de condutas infanto-juvenis, ou como *verdades* da Pedagogia.

Para Foucault (2013), relações de poder são diferentes dos estados de dominação:

As relações de poder possuem uma extensão extraordinariamente grande nas relações humanas. Isto não quer dizer que o poder político esteja em todas as partes, mas sim que nas relações humanas se imbrica todo um feixe de relações de poder que podem ser exercidas entre os indivíduos, no interior de uma família, numa relação pedagógica, no corpo político, etc. A análise das relações de poder constitui um campo extraordinariamente complexo. E esta análise se encontra, às vezes, com aquilo que podemos denominar fatos ou

¹¹ Aqui, uso o termo escola estatal tanto para escolas públicas como para escolas particulares, pois ambas passaram a ser reguladas pelo Estado a partir das Revoluções Burgueses, no início da era Contemporânea.

estados de dominação, em que as relações de poder ao invés de serem instáveis e permitir aos diferentes participantes uma estratégia que as modifiquem, encontram-se bloqueadas e fixadas. Quando um indivíduo ou um grupo social consegue bloquear um campo de relações de poder, fazendo destas relações algo imóvel e fixo e impedindo a mínima reversibilidade de movimentos – mediante instrumentos que podem ser tanto econômicos como políticos ou militares -, nós nos encontramos diante do que podemos denominar um estado de dominação (FOUCAULT, 2013:1).

Aparelho de captura, por sua vez, é um conceito criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para definir como o Estado, sem promover uma luta sangrenta, desvela, se apropria e transforma as resistências ao poder em ferramentas e signos usados para continuar governando (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Por isso, captura é diferente de dominação ou cooptação: ela é uma maquinaria que funciona a partir do saber e da produção do resistente, que passa a fazer parte do sistema social e político sem participar de uma guerra violenta ou luta sangrenta.

Deleuze e Guattari (1997), ao definirem como os aparelhos de captura capitalistas operam na contemporaneidade, apontam para dois regimes: o das sujeições sociais (semióticas significantes com base na linguagem verbal que se dirigem às consciências e às representações) e o das servidões maquínicas (semióticas assignificantes que surgem de índices, equações, diagramas), que juntos, criam a subjetividade dos indivíduos. Este é o duplo movimento de captura que o Estado e o capitalismo realizam: um primeiro movimento, que ata simbolicamente poder e resistências sem combate ou derramamento de sangue, e, também, um segundo movimento, que legaliza, organiza um campo, inventa um direito, impõe uma disciplina e, finalmente, subordina as resistências para fins políticos (DELEUZE; GUATTARI, 1997:112).

Nesse sentido, a captura das resistências infanto-juvenis ao poder normalizador da escola, por efeito, promoveu a constante (re)construção de saberes ou verdades pedagógicas e, principalmente, de novas práticas educativas escolares em que novas normas e conduções de condutas infanto-juvenis foram estabelecidas. Em suma, apesar de todo o “desenvolvimento” da Pedagogia e da *Declaração dos Direitos das Crianças* (1959), as lutas e os embates no âmbito educativo e escolar se dão entre o poder dos adultos e as práticas de liberdade de crianças e jovens.

Nessa mesma linha de análise, em 1842, o filósofo alemão Max Stirner (1979) escreveu o ensaio *O falso princípio de nossa educação* e fez uma análise contundente do problema educacional de sua época que, em grande parte, permanece atual. Stirner, segundo Edson Passetti, é “um agitador para pessoas que combatem as uniformidades. Está no fluxo intenso que atrai Nietzsche, Deleuze, Foucault” (2004b:232). A questão do corpo é tema central em Stirner, assim como em Nietzsche e Foucault.

Stirner é estranheza, é carne, mas não pode ser reduzido ao elogio à animalidade. Sem delitos não há Estado: isso era uma coisa sabida. Da mesma maneira, o fato que funda um direito se encontra repleto de violência, como mais tarde Nietzsche veio confirmar. De maneira que para Stirner, a prisão é o modelo da sociedade.

[...]

Stirner, que Foucault não desconhecia, invade o século XX da profusão de imagens. Os desdobramentos entre os vanguardistas e dadaístas, lidando com a autoria da obra de arte, remetem também ao estudo da estética da existência, momento de reflexão derradeira de Foucault, um desvencilhar-se da concreta separação propiciada pela modernidade. A arte não mais como imagem do real, objeto ou possível transcendência, mas como vida na associação de únicos (*Idem, ibidem:235-237*).

Menos preocupado em propor soluções pedagógicas e propostas didáticas cientificamente comprovadas que pudessem garantir uma educação ideal - algo que teve

início em seu tempo -, Stirner considerava a questão da educação uma questão vital e situava a predominância que a escolarização viria a obter.

Por meio de um olhar libertário¹², ele constatou que depois das Revoluções Burguesas, que permitiram que as relações sociais deixassem de ser reguladas pelas posições de senhores e de servos, nossas relações passaram a ser reguladas pelos Direitos do Homem. Desse modo, foi preciso superar o humanismo ou o classicismo das tradições gregas e católicas e abolir a casta exclusiva das pessoas cultas enquanto dominadoras, pois “a nossa época obstinou-se contra o respeito tradicionalmente devido ao letrado, tal como se subleva contra o respeito em geral” (STIRNER,1979:70). Em outras palavras, foi preciso dar sentido à escola, até então aristocrática, e torná-la uma “preparação para a vida” por meio de uma educação popular prática e realista, que não deixasse de incorporar a clássica, que lhe antecederia.

Foi preciso, portanto, promover o acesso ao direito universal à educação - mesmo criando-se uma divisão entre aquilo que ricos e pobres deveriam aprender -, e, assim, transformar a escola numa instituição política estatal em que crianças e jovens de todas as classes sociais foram confinados, uns para aprender a comandar e outros a ser governados e, ao mesmo tempo, se governarem seguindo o que deles se espera.

Além disso, como bem constatou Stirner, o conflito educacional a partir das Revoluções Burguesas não se dirigiu somente ao questionamento sobre *o quê* ensinar

¹² Por libertários, entendo os guerreiros insurgentes que “inventam costumes libertários que desintegram hierarquias, abalam a propriedade, corroem os Estados, estraçalham o Indivíduo. A Anarquia é uma singularidade que procria grupos de afinidades, organizações, associações com existências muitas vezes breves, outras vigorosas, algumas apenas circunstanciais, e que atua intensificando os acontecimentos. O anarquista não se prepara para a revolução. Ele pratica insurreições todos os dias, associando-se aos parceiros e experimentando outros costumes. A associação é o lugar da existência amistosa e conflituosa, estabelecida por pessoas contundentes, livres de regras fixas, constantes e imutáveis. Relaciona-se formando federações, compostas de miríades de associações que atravessam territórios, fronteiras e certezas. Os anarquistas são nômades, máquinas de guerra voltadas para destruir desigualdades, hierarquias e experimentar libertarismos. Eles inventam seus próprios percursos. A Anarquia é o exercício da diferença na igualdade; é a obstrução a modelos, semelhanças, representações e programas” (PASSETTI, 2007a:3-4).

na escola. O embate sobre educação voltou-se, também, ao questionamento sobre *como* ensinar, ou sobre como *devem ser* as relações entre professores e alunos no ambiente escolar. Por isso, desde o final do século XIX até hoje assistimos ao confronto entre a defesa do autoritarismo dos professores em relação aos estudantes, por meio da didática tradicional, e a defesa do igualitarismo no ambiente escolar, por meio da didática renovada, de tendência liberal, e da didática democrática, de tendência socializante.

Mais do que um combate entre teorias pedagógicas, o que persiste é um combate entre discursos pedagógicos, entendendo discursos como mais do que simples signos que representam coisas, mas como práticas que formam os objetos de que falam (FOUCAULT, 2008c).

Na escola o combate se dá, e sempre se deu, não só entre os discursos político/pedagógicos, mas, principalmente, entre o poder dos adultos fortalecido pela sua independência e o poder de crianças e jovens minado pela sua dependência, definida *a priori*. A nenhum deles interessa que crianças e jovens ampliem as suas liberdades, o que faz da escola, sempre, um espaço de relações de força entre adultos, de um lado, e crianças e jovens, de outro.

Embora [a escola] faça de nós os amos de todas as coisas ou, com mais rigor, donos da nossa natureza, não faz de nós naturezas livres! [...] Tal como sucede nas outras esferas, também na pedagogia não se permite que a liberdade se manifeste, nem que se exprima a força de oposição: exige-se a submissão. Pretende-se somente uma amestração pelas formas e pelo palpável, resultando do tratamento dos humanistas apenas letrados e dos realistas «cidadãos aptos para tudo», mas tanto uns como outros são seres submissos. O nosso sadio fundo de indisciplina é asfixiado com violência e, junto com ele, o desenvolvimento do saber no sentido do querer livre. [...] Numa palavra, não se trata de desenvolver o saber, mas de levar a pessoa ao seu desabrochamento (STIRNER, 1979:81-83-88).

Por isso, há 170 anos Stirner constatou que os discursos político/pedagógicos mesmo opostos possuem algo em comum: se constituíram e não abrem mão da escola. Para Stirner, a educação contemporânea, fruto das Revoluções Burguesas e que se manifesta principalmente nas escolas, esquece-se do mais importante: levar os homens a alcançarem-se a si mesmos, transfigurarem-se, ou a alcançarem a vontade no lugar do saber. Ela ensina apenas a obedecer.

Ciências da Educação: poderes, resistências, saberes, sujeitos



A Cruzada das Crianças, por Gustave Doré (1832-1883)

Numa cidade, debaixo da neve,
lá pro leste, segundo se falava,
uma cruzada de crianças,
então, na Polônia começava.

As crianças famintas se juntavam
seguindo a passos curtos os caminhos
e iam recolhendo outras crianças
nas ruínas dos povoados vizinhos.

Queriam escapular das batalhas
e daquele pesadelo tão voraz
e poder chegar a uma terra
onde pudessem encontrar a paz.

Trecho de *A cruzada das crianças*, poema de Bertold Brecht. Disponível em
<http://www.jorgeteles.com.br/> Acesso em 02/07/2016.

A condução das condutas e as contracondutas pastorais

Em *Vigiar e Punir* (1996), livro escrito em 1975, Michel Foucault tornou visível o modo como a escola estatal tornou-se uma das principais estratégias da governamentalidade biopolítica. Mas, tanto em *Vigiar e Punir* como em *Segurança, Território e População* (2008b), curso que Foucault ministrou no *Collège de France* entre 1977 e 1978, ele também afirma que as escolas já faziam parte dos jogos de poder antes mesmo da biopolítica.

As escolas e colégios medievais tinham um papel importante na rede de poderes usados para guiar, conduzir e controlar os homens, individual e coletivamente, a fim de produzir gente assujeitada e obediente. Os professores, que no caso da pastoral cristã também eram sacerdotes, tinham o papel de condutores das condutas das crianças e jovens, de zeladores da verdade e de verificadores se seus alunos, e eles mesmos, possuíam-na dentro de si.

Nesse sentido, a escola possibilitava, e ainda possibilita, a aplicação de técnicas pastorais moralizantes, tanto para alunos como para professores. Para tanto, a ascese cristã¹³ se tornou o método que mais permite o saber-poder sobre cada indivíduo separadamente, pois ela é a matriz geral da produção do discurso “verdadeiro” sobre o desejo de cada indivíduo, inclusive do próprio professor.

Até os séculos XIV e XV, escolas e colégios caracterizavam-se por turmas numerosas e multisseriadas, compostas por alunos de várias faixas etárias. Além disso, ricos e pobres estudavam juntos numa mesma turma e tinham um só professor que, enquanto trabalhava com um de seus alunos, deixava os outros ociosos e sem

¹³ Na ascese cristã do século VII em diante, baseada na confissão e na verificação, a renúncia de si mesmo é essencial para se alcançar a salvação. Num movimento ambíguo, é preciso conhecer a si mesmo para purificar-se e, depois, renunciar a si mesmo para alcançar a Palavra. Para conhecer a si mesmo é preciso reconhecer e confessar o mal que existe dentro de si para, assim, proferir o discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2008a).

vigilância¹⁴. Assim, as salas de aula eram formadas por um grupo confuso e barulhento, um verdadeiro rebanho (FOUCAULT, 1996:173).

Por isso, apesar da conhecida pesquisa de Philippe Ariès (2006) que afirma que a “invenção da infância” teria ocorrido a partir do século XVII, penso que é possível afirmar a importância que as crianças e jovens em idade escolar (nem bebês, nem adultos), tanto ricos como pobres, tinham para o poder pastoral muitos séculos antes. A fala de Jesus Cristo: “Vinde a mim as criancinhas”, versículo da Bíblia presente em três evangelhos, foi interpretado de forma literal pela Igreja Católica na forma de suas escolas pastorais¹⁵.

Entretanto, essa forma de condução das condutas de crianças e jovens promoveu contracondutas por parte delas. Segundo Foucault (2008b), durante todo o período em que a Igreja Católica manteve seu poder, mas principalmente a partir da crise do pastorado do século XIII, ocorreram diversas “lutas para saber quem teria efetivamente

¹⁴ A educação cristã, principalmente a realizada nos mosteiros, se caracterizou por receber crianças de todas as classes sociais, enfeitadas ou não, inspirada pelas ideias de Jesus em relação às crianças, pelo verso do poeta Juvenal (século I) *maxima debetur puero reverentia* (à criança se deve ter o maior respeito) e pela regra de São Bento que, a partir do salmo “não faças a outrem o que não queres que te façam”, apontava que as crianças não deveriam apanhar sem motivo. Entretanto, o sistema medieval e monástico também previa a aplicação de castigos, a partir de orientações presentes na Bíblia e na própria regra de São Bento (MANACORDA, 1989).

¹⁵ É importante lembrar que as primeiras escolas remontam ao século II, ainda nas cidades romanas. As escolas Paroquiais visavam formar eclesiásticos, sendo que o ensino era ministrado por qualquer sacerdote encarregado de uma paróquia, e em sua própria casa. À medida que o catolicismo se desenvolveu, as escolas passaram das casas dos sacerdotes para as primeiras igrejas. No século VI, os mosteiros se tornaram centros de manutenção da cultura, e foi ali que surgiram as escolas Monásticas que visavam, inicialmente, à formação de futuros monges. Funcionando de início apenas em regime de internato, estas escolas tornaram-se, mais tarde, externatos, com o propósito de formar, também, leigos cultos na doutrina da Igreja. Também nessa época, nas cidades, começaram a surgir as escolas Episcopais. Estas escolas, que ocupavam uma dependência da habitação do bispo, também visavam à formação do clero secular e de leigos instruídos, que assim eram preparados para defender a verdade católica. No século VIII, Carlos Magno fundou, junto da sua corte e no seu próprio palácio, a escola Palatina que serviu de modelo para outras escolas baseadas no estudo das sete artes liberais, formadas por dois grupos de disciplinas: de um lado, o *trivium* e do outro, o *quadrivium*. O *trivium* incluía a lógica (ou dialética), a gramática e a retórica. O *quadrivium* englobava a aritmética (a teoria dos números), a música (a aplicação da teoria do número), a geometria (a teoria do espaço) e a astronomia. Ao lado desta educação humanista, era oferecida uma educação militar e cortesã, mas também controlada pela Igreja. A partir do século XII, surgem as escolas Catedrais, escolas urbanas para filhos dos moradores das cidades que estavam renascendo. Ainda que de forma lenta, foram incluídos saberes das culturas judaica, árabe e persa, e autores clássicos, como Aristóteles e, em menor escala, Platão, foram redescobertos (CAMBI, 1999). Segundo Ariès (2006), no século XIII, os colégios funcionavam como asilos para crianças pobres. Fundadas por doadores, os estudantes viviam em comunidades baseadas em regras monásticas.

o direito de governar os homens, governar os homens em sua vida cotidiana, nos detalhes e na materialidade que constituem a existência deles” (FOUCAULT, 2008b:198). Segundo Foucault, as contracondutas pastorais na Idade Média baseavam-se em cinco temas fundamentais: a escatologia, a Escritura, a mística, a comunidade e a ascese.

Assim, não é à toa que datam do século XIII uma série de crônicas medievais intituladas *A cruzada das crianças*, reescritas em 1896 pelo francês Marcel Schwob (2011). Essas narrativas mesclam realidade e fantasia e unem dois eventos diferentes que ocorreram na França e na Alemanha em meados do século XII. Elas contam sobre a fuga em massa de milhares de crianças alemãs e francesas, de 2 a 12 anos, que teriam se reunido em torno de um jovem profeta de 12 anos para marchar rumo a Jerusalém ou simplesmente para seguir o profeta sem razão aparente. Segundo essas narrativas, ao longo do caminho homens e mulheres de várias aldeias lhes davam alimentos e lugar para dormir. Assim, algumas crianças conseguiram entrar em navios rumo à Jerusalém. Entretanto, a maioria acabou morrendo no caminho ou voltando para casa sem alcançar intento algum, a não ser fugir.

RELATO DE TRÊS CRIANCINHAS

Nós três, Nicolas que não sabe falar, Alain e Denis, saímos pelas estradas rumo Jerusalém. Faz tempo que estamos andando. Foram vozes brancas que nos chamaram à noite. Chamavam todas as criancinhas. Eram como vozes dos pássaros mortos durante o inverno.

[...]

Ah! Como são belas as coisas da terra! Não nos lembramos de nada porque nunca aprendemos nada. Vimos, contudo, velhas árvores e rochas vermelhas. Às vezes passamos dentro de longas trevas. Às vezes andamos até à noite em prados claros. Gritamos o nome de

Jesus nos ouvidos de Nicolas, e ele o conhece bem. Mas não sabe dizê-lo. Ele se alegra conosco com aquilo que vemos.

[...]

Diziam que nos bosques nos depararíamos com ogros e lobisomens. Mentira. Ninguém nos assustou; ninguém nos fez mal algum. Os solitários e os doentes vêm nos olhar e as velhas acendem, para nós, velas nas cabanas. Mandam tocar por nós os sinos das igrejas. Os camponeses erguem-se de sobre os sulcos para espiar-nos. Os bichos também olham e não fogem. [...] Assim temos esperança, e logo veremos o mar azul. E no fim do mar azul está Jerusalém. E o Senhor deixará vir até seu túmulo todas as criancinhas. E as vozes brancas estarão alegres na noite (SCHWOB, 2011:31-33).

A *Cruzada das Crianças* manifesta-se como uma contraconduta, pois faz parte do tema da escatologia: o profeta/criança desafiou os pastores cristãos revelando um outro caminho para a salvação, mais direto e sem intermediários. Esses eventos, ficcionais ou não, marcam um momento que podemos traduzir como o início das lutas infantis contra a sujeição identitária¹⁶ da infância criada pelo poder pastoral, pois revelam uma contraconduta em relação ao governo que as transformou em pequenas almas angelicais e pecadoras que precisam ser obedientes para a “salvação” de todos e de cada um.

¹⁶ Foi Philippe Ariès (2006) quem tornou visível esse movimento de criação identitária, que, em poucos séculos, rapidamente transformou crianças em *infantes*. Segundo o historiador, até o século XII, mulheres e crianças não eram consideradas na ordem social. As crianças, caso “vingassem”, eram logo inseridas na sociedade como adultos. Foi somente a partir do século XVI que a preocupação com a educação e com a formação das crianças, mas não de todas elas, começou a surgir. Para tanto, foi preciso criar uma identidade infantil, que foi mudando com o passar do tempo: inicialmente, elas eram consideradas pequenos anjos inocentes, imagem típica do século XVIII, quando a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência e de pureza, fase da vida que precisa ser protegida pelos adultos. Foi nesse século, também, que infância e adolescência se tornaram períodos diferentes da vida. A partir do século XIX, entretanto, a identidade infantil muda mais uma vez, pois começa a haver uma separação entre dois tipos de infância: a normal e a anormal, o que resulta em práticas sociais diferenciadas para cada uma delas.

A escola disciplinar protestante e católica e as contracondutas disciplinares

Há uma correlação imediata e fundadora entre conduta, contraconduta e novas condutas, pois as contracondutas permitem que novas condutas se cristalizem:

[Se insisti] nesses elementos táticos que deram formas precisas e recorrentes às insubmissões pastorais, não foi, em absoluto, para sugerir que se trata de lutas internas, de contradições endógenas, com o poder pastoral devorando a si mesmo [...] Foi para identificar as “entradas”: por onde processos, conflitos, transformações [...] podem entrar no campo de exercício do pastorado, não para nele se transcrever, se traduzir, se refletir; mas para realizar divisões, valorizações, desqualificações, reabilitações, redistribuições de todo tipo (FOUCAULT, 2008b:285).

Assim, e de acordo com um emergente poder político e econômico e um novo governo das condutas que começavam a surgir, as escolas foram deixando de ser espaços de reunião de um grupo desorganizado e se tornaram espaços disciplinares de ordenação, seriação e separação dos estudantes por faixa etária, por sexo, por desempenho etc.

Entre os reformadores do governo das condutas das crianças, ganham destaque os calvinistas. Em 1528, Mélanchton, colaborador de Martim Lutero, propôs um plano de reforma do ensino em que dividia o ensino em três classes: aprendizagem de leitura e escrita, de gramática latina e a de lógica. Em 1549, Baduel, calvinista organizador do Colégio de Nîmes, organizou a escola em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos e afirmou que o ensino das crianças pequenas deveria ser diferente dos adolescentes, e ambos deveriam ter um início, um meio e um final (PETITAT, 1994).

Em 1559, na Suíça, João Calvino e Teodoro de Bèze fundaram o Colégio de Genebra, que hoje é chamado de Colégio Calvino, tornando o ensino obrigatório e gratuito para as crianças pobres, um modelo para as futuras escolas estatais. Nele, as crianças e adolescentes até 16 anos estudavam na *Schola Privata* e eram organizadas em sete séries diferentes, conforme seu aprendizado. Em seus escritos, Calvino argumentou sobre a utilidade das crianças na sociedade e seu papel de futuros cidadãos bem preparados na fé bíblica e, também, na linguagem e nas humanidades (CAMPOS, 2000).

Esse governo disciplinar buscou concentrar e ao mesmo tempo individualizar os estudantes a fim de melhor vigia-los e torna-los mais produtivos. Foi com a constituição de uma multiplicidade organizada que um de seus efeitos, a utilidade, ganhou força:

é para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas (FOUCAULT, 1996:243).

Além dos calvinistas, os jesuítas também buscaram reformar a escola católica com sua *Ratio studiorum*, método pedagógico da Companhia de Jesus oficializado em 1599. Essa ordem religiosa, fundada por Inácio de Loyola, era um verdadeiro exército de homens de religião que visava restabelecer o poder da Igreja Católica principalmente por meio de seus colégios, exemplos de ordem e organização que rapidamente se espalharam pela Europa, América do Sul, África e Ásia.

A formação moral e religiosa era a principal preocupação da companhia e a formação intelectual, baseada no *trivium* e no *quadrivium*, vinha em segundo plano. A

formação de professores também era uma preocupação grande da companhia, e sua formação pedagógica era baseada em muitas regras que normatizavam as atitudes e ações dos docentes para que seus alunos pudessem exercitar a imaginação e a razão, mais do que a memória.

Os jesuítas estavam preocupados com os exames e as verificações: eles controlavam a presença dos estudantes, a duração das provas, os lugares dos alunos, a saída da aula, a assinatura dos alunos. O teatro também era utilizado para que os alunos pudessem se exercitar de maneira lúdica, mas a livre expressão, a criatividade e a inovação não eram objetivos desse ensino (SOUSA, 2003).

Entretanto, essa forma de governo disciplinar também suscitou resistências, como as dos indígenas brasileiros em relação à escolarização jesuítica. Os indígenas que aqui viviam não conheciam a instituição escolar e muito menos suas regras para punições e castigos, por isso a evasão das escolas jesuíticas era enorme. Desde o começo da colonização até meados do período Colonial, as fugas e aprisionamentos de indígenas eram constantes, assim como seu retorno forçado às escolas:

o destino da primeira turma de estudantes dos jesuítas, que “andavam fugidos pelo mato”, [...] era motivo de “maior desgosto” para os missionários, pois “tais rapazes, depois de conhecerem a civilização cristã, traíam-na”. Após dois séculos e meio de catequese, o padre João Daniel chega a conclusão similar, constatando que a religião e os costumes europeus ficaram “pouco intrincados” nos corações e nas mentes de ex-alunos das escolas de ler e escrever (IBASE, 2004).

Também é do século XVI o ensaio *Da educação das crianças*, de Montaigne (2010). Como participante da burguesia emergente, o filósofo se colocava contra a educação religiosa e propunha uma educação perto da natureza, com foco no fortalecimento do corpo e com a ajuda de um preceptor, muito antes da proposta de

Rousseau. Montaigne ia contra os padrões de erudição ligados à aristocracia e era um crítico tanto dos excessos de abstração da filosofia escolástica da Idade Média quanto da cultura livresca do humanismo renascentista, configurando-se como um precursor da educação liberal, se tornando fonte de inspiração para diversos pedagogos do século XIX.

Além dessas, também se manifestaram as contracondutas realizadas pelos filhos dos pobres que passaram a encher as ruas das cidades europeias e das Américas, mendigando e cometendo pequenos furtos. Por conta da intensa urbanização ocorrida na Europa a partir do século XVII e da emergente sensibilidade burguesa em relação à infância, que separou culturalmente crianças de adultos e, também, crianças ricas de crianças pobres, todas as crianças e jovens passaram a ser vistos como seres fragilizados que precisavam ser cuidados e cultivados como “plantinhas num jardim”. Assim, como nunca antes, as crianças “enfeitadas” se tornaram visíveis e se transformaram no alvo do governo não só da Igreja, mas também do Estado e da Sociedade Civil.

Não é por acaso que data de 1729 o manifesto satírico-político *Proposta Modesta para evitar que as crianças da Irlanda sejam um fardo para os seus pais ou para o seu país* (2006), escrito por Jonathan Swift, um deão da Igreja Católica. Nele, o autor de *As viagens de Gulliver* argumenta: se as crianças pobres se tornaram um enorme problema social, que tal comê-las?

É um foco de ira para aqueles que andam por essa grande cidade ou viajam para o interior, quando veem as ruas, as estradas e as soleiras das casas abarrotadas de mendigas seguidas por três, quatro ou seis crianças [...] Acho que é de consenso de todas as partes que esse prodigioso número de crianças [...] é, do deplorável presente estado do reino, um considerável malefício adicional [...] Mas, minha intenção está muito longe de se limitar a prover apenas filhos dos proferidos mendigos. É de uma extensão muito maior [...] Devo agora, portanto,

humildemente, expor meus próprios pensamentos, que espero não sejam passíveis da menor objeção. Foi-me assegurado por um americano muito entendido, amigo meu em Londres, que uma criancinha saudável, bem tratada é, com um ano, um alimento deliciosos e nutritivo, seja cozida, grelhada, assada ou fervida; e eu não tenho dúvidas de que serviria também em um guisado ou um ensopado. [...] Admito que esta comida será um pouco cara e, sendo assim, muito apropriada para senhores de terra que, tendo já devorado a maioria dos pais, parecem ter maiores direitos sobre os filhos (SWIFT, J. 2006:22-43).

Entretanto, em *Vigiar e Punir* (1996), Foucault afirma que muito mais do que castigos cruéis e fatais, como os ironizados por Swift, na era Clássica o que se intensificou foram as diferentes formas de exposição dos suplícios, ou das técnicas que não devem ser equiparadas a uma raiva sem lei. Um suplício faz parte de um ritual:

O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder (*Idem, ibidem*:36).

Nessa economia, as narrativas sobre os suplícios reforçam a verdade, tornam-se o seu momento de brilhar e perfazem a sua poética, ou um novo gênero discursivo: as últimas palavras de um condenado. Gradativamente, muito mais do que suplícios explícitos que pudessem causar uma intervenção popular contra carrascos e executores, começam a surgir os “discursos de cadafalso” em que se tornavam públicos os fatos e acontecimentos que levaram ao castigo do condenado. Não necessariamente reais, essas falas eram extremamente moralizantes e não raramente visavam a um público específico, como o discurso de cadafalso supostamente gritado por Marion Le Goff, famosa chefe de quadrilha na Bretanha em meados do século XVIII:

Pai e mãe que me ouvem, guardai e ensinai bem vossos filhos; fui em minha infância mentirosa e preguiçosa; comecei roubando uma faquinha de seis réis... depois assaltei mascates, mercadores de gado; enfim comandi uma quadrilha de ladrões e por isso estou aqui. Dizei isso a vossos filhos e que ao menos lhes sirva de exemplo (*Idem, ibidem:63*).

Mais e mais, a proteção das crianças se torna um discurso recorrente, moralizante e, principalmente, *preventivo*. Se é para as ruas que eles fogem quando resistem às conduções de sua conduta, é lá que agora está o perigo, o risco, o futuro indesejável e previsível. É lá que estão os cadafalsos.

Com o passar do tempo, os discursos de cadafalso se transformaram em folhetins, novelas, almanaques, e alcançaram o sucesso popular. Essa aceitação transformou, muitas vezes, os criminosos em heróis, o que fez com que a justiça proibisse sua publicação. Entretanto, penso que é possível vermos aqui, claramente, o *baixo começo*¹⁷ da literatura infanto-juvenil moralizante. Nesse sentido, livros infanto-juvenis, escritos especialmente para esse fim e que carregam exemplos de comportamento a serem seguidos pelas crianças por meio de heróis marginais que não alcançam um “final feliz” parecem ter surgido dessa literatura anti-heroica.

Outro aspecto importante para a análise dos saberes pedagógicos é a filantropia, que surge nesse período. Com a função de intermediar relações entre o Estado e a Sociedade Civil, a filantropia difundiu técnicas de bem-estar da população por meio de polos assistenciais, como orfanatos e asilos, que marcaram o papel de formação moral e de higienização que passou a ser realizado pelos Estados Nacionais. A filantropia e seu sadismo moralizador permitiram o surgimento da psicologia e todo um processo sofrido

¹⁷ Inspirado na genealogia da moral de Nietzsche (2009), Foucault (2007) compreende que as transformações históricas se dão aos poucos e que seus começos são disparates, são discórdia entre as coisas, são vis, são baixos.

de experimentações médicas sobre os abandonados, entre eles, e principalmente, as crianças (FOUCAULT, 1978).

Assim, na emergência do poder disciplinar, a solução dada ao problema das crianças pobres foi providenciar a elas uma escolarização estatal, obrigatória e disciplinadora, além, é claro, todos os tipos de orfanatos, reformatórios e prisões para os casos dados como “perdidos” e “incorrigíveis”. Justificava-se, como ainda se justifica, que sem esse tipo de escola sobraria aos pobres somente “a ignorância de Deus, a preguiça (com todo o seu cortejo de bebedeira, de impureza, de furtos, de banditismo) e a formação dessas tropas de mendigos, sempre prontos a provocar desordens públicas” (FOUCAULT, 1996:234).

Por essa via, ganham terreno as escolas lassalistas, que existem até hoje, e o método La Salle, também chamado de método Simultâneo. Ambos foram criados no final do século XVII por São João Batista de La Salle, um sacerdote francês que trabalhou a vida toda formando professores destinados a escolarização de crianças pobres. Por meio desse método, um professor é capaz de atender a um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de aprendizado ou faixa etária. Assim, cada professor pode atender a até três classes simultaneamente:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (LA SALLE *apud* FOUCAULT, 1996:174).

La Salle propôs cinco formas de punição dos comportamentos inadequados: por palavras, por penitência, pela fêrula (palmatória), pela disciplina (chicote) e pela expulsão. Também recomendou recompensas aos bons alunos, além de orientar a prática do registro em catálogos onde “relata-se tudo sobre os alunos e as lições: aproveitamento, comportamento e outros dados” (MANACORDA, 1989:233).

É também dessa época, exatamente em 1633, a *Didática Magna – a arte de ensinar tudo a todos*, de Jan Amos Comenius (2005), um bispo protestante. Para conseguir esse intento nada modesto, os professores deveriam seguir o método científico e indutivo, ou partir do particular para o geral para ensinar todos os assuntos possíveis para todas as crianças possíveis. Para ele, a escola era um direito de todos, pois o ser humano é um ser aprendiz que só se torna homem ao alcançar a espiritualidade e, portanto, todos os seres humanos tinham o direito de se tornarem homens. Nesse sentido, Comenius acabou por misturar ciência, direito e religião como forma de legitimar o governo dos adultos sobre a conduta das crianças.

Comenius também inaugurou a literatura infanto-juvenil paradidática, seguido mais tarde por autores como Perrault, La Fontaine e os Irmãos Grimm, a fim de resgatar fábulas populares recriando seus finais de modo a dar-lhes uma “moral da história”, ou um ensinamento moral para as crianças. Para Comenius, os livros para crianças deveriam ser “inspiradores de sabedoria”, adequados à idade dos alunos, com conteúdos “corretos”, sem erros nem controvérsias. Em suma, para ele as crianças deveriam ler livros escritos especialmente “para crianças”, para que os professores não falhassem em sua missão de ensinar tudo a todos (COMENIUS, 2005).

Entretanto, não devemos nos esquecer que, para alguns casos *irremediáveis*, o asilo, a prisão ou mesmo as ruas violentas e a morte certa continuavam sendo a solução correta aos olhos do poder.

De 1650 à época de Tuke, Wagnitz e Pinel, os Frades Saint-Jean de Deus, os Congregados de Saint-Lazare e os guardiões de Bethlem, de Bicêtre e das Zuchthusern declinam ao longo de seus registros as litâneas do internamento: "debochado", "imbecil", "pródigo", "enfermo", "espírito arruinado", "libertino", "filho ingrato", "pai dissipador", "prostituta", "insano". Entre todos, nenhum indício de alguma diferença: apenas a mesma desonra abstrata (FOUCAULT, 1978:94).

Em relação à educação das crianças burguesas, na década de 1760 surge a proposta pedagógica do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, descrita em seu livro *O Emílio*, ou *Da educação*. Sem perder a perspectiva iluminista de uma educação voltada à formação do homem civil por meio da reconciliação do homem com sua própria natureza, consigo mesmo e com o próximo, Rousseau propõe uma prática educativa em que o corpo e as atividades manuais participem ativamente do aprendizado, além de respeitar as “fases” pelas quais as crianças passam, reduzindo o papel do professor a um preceptor particular que não deve ensinar nada à criança, somente acompanha-la em suas descobertas ao entrar em contato com o mundo real, ou seja, o mundo da natureza e do trabalho que pulsa nas ruas das cidades (ROUSSEAU, 1762b).

O preceptor rousseauiano possui um papel imprescindível na educação burguesa de Emílio: ele é um verdadeiro controlador da vida de seu aluno, das fraldas até os 25 anos, chegando até mesmo a escolher sua noiva, Sofía, a mulher ideal, já que ela foi educada em casa, fora dos preceitos da razão e dos saberes científicos, pois eles iriam distancia-la de sua natureza submissa e de total obediência a seu marido. Dessa forma, Rousseau deixa claro que defendia a ideia de que homens e mulheres devem ser educados de forma diferente.

Para Rousseau, o preceptor deveria ser o único a ser obedecido ou “amado” por seu aluno, mais ainda que seus pais. Segundo Rousseau, o preceptor é alguém que pode

escolher o seu “filho”, que deve ser saudável e robusto, e não alguém com um corpo fraco, pois, para ele, quanto mais fraco um corpo, mais ele comanda, e o filósofo estava mais interessado em crianças fortes e obedientes. Além de ter sido um teórico sobre educação, Rousseau foi, ele mesmo, preceptor de várias crianças burguesas, além de ter colocado cinco de seus filhos na “roda dos enfeitados” por terem sido frutos do seu relacionamento com a criada Thérèse Levasseur, que foi sua amante por 23 anos.

Inicialmente, “O Emilio” foi rejeitado e queimado em praça pública. Mas, rapidamente se tornou um dos livros mais lidos na Europa, por conta de sua adequação à moral burguesa, pois, naquela época como hoje em dia, os pais burgueses não tinham tempo nem disposição para cuidar de e educar os próprios filhos. Entretanto, como afirma Michelle Perrot (1991), sabiam da importância da criança como objeto de investimento. Por criança, entende-se a fase da infância seguinte à do bebê, pois o alto índice de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida era uma realidade.

A partir do início do século XIX ocorreu um duplo movimento nas relações entre pais e filhos da burguesia. De um lado, um investimento crescente na criança, o futuro da família, por meio de uma disciplina férrea: era preciso que ela possuísse bons hábitos, tivesse boa aparência, usasse roupas adequadas, sem nenhum tipo de mimo por parte dos pais, a fim de formar cavalheiros. De outro lado, a criança passou a ser objeto de amor, dentro da lógica do sentimentalismo burguês. Essa afeição exacerbada criou, também, uma atenção exagerada à linguagem infantil, aos seus afetos, sexualidade, brincadeiras etc. Surge, então, a ideia de que a infância é uma época privilegiada da vida, o que acabou por transformar as crianças em pessoas.

Essa perspectiva investidora faz nascer a figura do adolescente, ou essa fase “crítica” da vida em que o ser humano passa a ser visto como um perigo para si mesmo e para a sociedade. Um misto de desejo sexual e narcisismo, o adolescente era definido

como um ser propenso à violência e à crueldade. É nessa época, portanto, que é nomeada a primeira patologia relativa à adolescência, a primeira de muitas: a hebefrenia ou a necessidade de agir que acarreta um desprezo por todos os obstáculos e todos os perigos, podendo levar até mesmo ao assassinato (*Idem, ibidem*:165).

Gradativamente, a educação domiciliar burguesa deixou de ser suficiente e os pensionatos, internatos e principalmente os externatos, ou as escolas particulares não confessionais, passaram a fazer parte da educação da elite: por conta do “amor” que os pais sentiam por seus filhos era preciso disciplina-los e prepara-los para o futuro.

Nas escolas de meio período, mais adequadas às fragilidades dos jovens burgueses, as moças eram preparadas para os salões matrimoniais e os rapazes eram preparados para o bacharelado, o nível de estudo mínimo para um burguês. Ao povo, restava a educação pública, caracterizada pelos internatos e entendida como violenta e adequada aos jovens que tinham como futuro apenas o emprego doméstico e o alistamento militar.

A escola da biopolítica: espaço de liberalidade, resistências, intolerâncias, capturas

Com a formação dos Estados Nacionais europeus, e mais especificamente do estado da Prússia em 1787, a educação das crianças e jovens de todas as classes sociais passou a ser uma responsabilidade do Estado. Entretanto, o modelo adotado por ele foi o da escola disciplinar protestante e católica. O que mudou, a partir da perspectiva liberal capitalista, foi a governamentalização da escola que passou a produzir corpos dóceis e úteis para manter o poder do Estado e, também, da Sociedade Civil. Para tanto, foi preciso colocar todos na escola - ricos, pobres, meninos e meninas -, e encontrar uma didática baseada na ideia de evolução da espécie humana.

A biopolítica normaliza e essa normalização, de acordo com Foucault, ocorre mediante cinco operações articuladas: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão. As operações de comparação, diferenciação e hierarquização estão diretamente ligadas ao processo de diagnóstico. Para realiza-las, a escola “enquadra” os estudantes controlando o tempo e a repetição exaustiva das atividades para garantir a eficácia do ensino; organiza o espaço de forma celular e serial a fim de separar, ordenar e hierarquizar os indivíduos conforme suas características físicas e psicológicas; individualiza os alunos e ordena as multiplicidades para facilitar a disciplina dos pequenos gestos e da atitude global do corpo a fim de constituir uma economia de tempo de aprendizado; e promove uma vigilância hierarquizada por meio de exame e da confissão que permitem qualificar, classificar e punir. O exame torna visíveis as especificidades de cada um ao mesmo tempo em que torna o poder disciplinar invisível, ao criar arquivos sobre os corpos e os atos que irão se transformar em saber sobre as normas e principalmente sobre os desvios ou sobre as indisciplinas.

As operações de homogeneização e de exclusão estão diretamente ligadas ao processo de cura. Para realiza-las, a escola promove a objetivação dos estudantes por meio de um controle, ao mesmo tempo de saber e poder, sobre os indivíduos. Na escola, esse controle foi exercido pelos saberes da psicologia e da pedagogia, frutos do exame e da confissão, de acordo com o projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal. Para tanto, a escola é amparada por um aparelho judiciário que sujeita os indivíduos por meio do constrangimento e da regulação dentro de um ambiente em que o direito à igualdade homogeneiza a todos. Em suma, um poder em que as estratégias são orquestradas por ninguém e por cada um: um poder invisível que torna todos visíveis.

A escola da biopolítica promove certo *ambiente de liberalidade* em que as resistências, gradativamente, ganham espaço reconhecido para acontecer. A escola, nesse sentido, foi assimilando reações e revoltas por parte dos alunos, ultrapassando o caos disciplinar dos internatos oitocentistas, quando as escolas públicas da época eram consideradas espaços de “baderna” e eram hostilizadas pela opinião pública europeia (PERROT, 1991:167).

Uma escola disciplinar produz uma *liberdade subjetivada* graças à psicologização da educação (AQUINO & RIBEIRO, 2009), de acordo com um movimento que também começou a ocorrer nos hospícios e asilos a partir do século XIX. De um lugar próximo à prisão, os asilos se tornaram mais e mais um espaço de objetivação dos doentes mentais ao liberá-los de suas correntes e deixá-los livres para, assim, mostrarem a natureza de suas doenças:

Um dos constantes esforços do século XVIII consistiu em ajustar a velha noção jurídica de "sujeito de direito" com a experiência contemporânea do homem social. Entre ambas, o pensamento político do Iluminismo postula ao mesmo tempo uma unidade fundamental e uma reconciliação sempre possível sobre todos os conflitos de fato. Estes temas conduziram silenciosamente à elaboração da noção de loucura e à organização das práticas que lhe dizem respeito. A medicina positivista do século XIX herda todo esse esforço da Aufklärung. Ela admitirá como algo já estabelecido e provado o fato de que a alienação do sujeito de direito pode e deve coincidir com a loucura do homem social, na unidade de uma realidade patológica que é ao mesmo tempo analisável em termos de direito e perceptível às formas mais imediatas da sensibilidade social. A doença mental, que a medicina vai atribuir-se como objeto, se constituirá lentamente como a unidade mítica do sujeito juridicamente incapaz e do homem reconhecido como perturbador do grupo, e isto sob o efeito do pensamento político e moral do século XVII (FOUCAULT, 1978:146-147).

Segundo Foucault (2004a), os saberes da psicologia e da psiquiatria criam *tecnologias de si*, ou diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos. As tecnologias de si permitem aos indivíduos “efetuar, com seus próprios meios e com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transforma-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (FOUCAULT, 2004b:323-324).

Os saberes *psi* utilizam o dispositivo da interioridade psicológica que demanda, antes de tudo, a autorização de cada um para que especialistas comandem a busca individual pela liberdade e pelo melhoramento das pessoas como um todo ao diagnosticarem e tratarem as subjetividades transgressoras.

Além disso, essa prática discursiva afirma que a luta contra o poder que cerceia o direito à liberdade, entendida como um valor em si, é o principal papel dos educadores, e que estes devem ser, acima de tudo, *libertadores*. Mas, para tanto, também os educadores precisam ser disciplinados e subjetivados para que possam resgatar o seu direito de liberdade. O que poderia ser um contrassenso absurdo, pois as práticas de liberdade produzem também modos de pensar e agir que colocam em xeque esse tipo de autoridade que despotencializa as pessoas e que funciona como o senso das coisas e medidas em função da transcendente liberdade que se pretende fortalecer, mas cuja continuidade depende da obediência (STIRNER, 1979).

O libertário Mikhail Bakunin foi um dos mais combativos críticos de qualquer autoridade que retire das pessoas a sua própria autoridade.

Eu entendo por liberdade a única que seja verdadeiramente digna deste nome, a liberdade que consiste no pleno desenvolvimento de todas as potências materiais, intelectuais e morais que se encontram

em estado de faculdades latentes em cada um; a liberdade que não reconhece outras restrições que aquelas que nos tragam as leis de nossa própria natureza; de sorte que, propriamente falando, não tem restrições, já que estas leis não nos são impostas por um legislador de fora, que reside seja do lado, seja por cima de nós; são imanentes a nós, inerentes, constituem a base de todo nosso ser, tanto material como intelectual e moral; em vez de ver nelas um limite, devemos considera-las como as condições reais e como a razão efetiva de nossa liberdade. Refiro-me a essa liberdade de cada um que, longe de se deter como diante de um limite frente à liberdade do outro, encontra, ao contrário, ali sua confirmação e sua extensão até o infinito; a liberdade ilimitada de cada um pela liberdade de todos, a liberdade pela solidariedade, a liberdade na igualdade; a liberdade triunfante sobre o princípio da força brutal e o princípio de autoridade, que não foi nunca mais do que a expressão ideal dessa força (BAKUNIN, 2000:7-8).

O pensamento moderno em relação às crianças, em especial os pensamentos rousseauiano e freudiano, construíram a verdade de que elas estão sempre perto de se perder, de se transformar em pervertidos ou em onanistas doentes, ou, ainda, perto de submergir sua inocência. Por isso, é preciso o olhar constante do preceptor para se fazer uma *economia dos usos do desejo* do aprendiz, dirigindo a energia vital e os desejos infantojuvenis para coisas adequadas ou mesmo para a assexualidade (AMARAL, 2016).

Foi Rousseau o principal divulgador das ideias médicas em relação ao onanismo infantil como doença, além de dar-lhe um estatuto pedagógico. Reforçadas mais tarde pela psicanálise de Freud, as práticas sociais em relação às crianças afastaram qualquer resquício de troca de energia vital/sexual senão a enquadrada no teatro familiar e no drama edipiano, criando um interdito sobre as relações sensuais entre as crianças e entre as crianças e os adultos, transformando-as em crime passível de punição ou em perversidade, conceito psicológico que busca enquadrar a infinidade de *relações polimorfas* que as crianças criam em seu cotidiano.

Diz-se: a vida das crianças é sua vida sexual. Da mamadeira à puberdade, só se trata disto. Atrás do desejo de aprender a ler ou do gosto pelas histórias em quadrinhos, existe ainda e sempre a sexualidade. Muito bem, você tem certeza de que este tipo de discurso é efetivamente liberador? Você tem certeza de que ele não aprisiona as crianças em um tipo de insularidade sexual? E se eles, afinal de contas, pouco se importassem? Se a liberdade de não ser adulto consistisse justamente em não estar dependente da lei, do princípio, do lugar comum – afinal de contas tão entediante – da sexualidade? Se fosse possível estabelecer relações às coisas, às pessoas, aos corpos relações polimorfas, não seria isto a infância? Este polimorfismo é chamado pelos adultos, por questões de segurança, de perversidade; que assim o colorem com os tons monótonos de seu próprio sexo (FOUCAULT, 2007b:235).

O filósofo francês René Schérer e seu companheiro Guy Hocquenghem (1976), inspirados por um poema de Rainer Maria Rilke¹⁸, buscaram situar as crianças na constelação de que fazemos parte. Passando ao largo da pedagogização da infância, ou da sua normalização como um corpo-sujeito vulnerável, os autores tornam visível uma constelação passional que vive em torno das crianças e jovens, à parte da moral e dos bons costumes.

¹⁸ Trecho do poema *Quarta Elegia*, de Rainer Maria Rilke (2013):

Oh, dias da infância, em que atrás
das figuras havia mais do que passado e em que
diante de nós não se abria o futuro!
Crescíamos, é certo, aspirando, às vezes,
tornar-nos grandes, talvez por amor
daqueles que nada mais tinham, senão
o “ser grandes”. E lá permanecíamos,
em nossos caminhos solitários,
na alegria do perdurável, nos limites
do mundo e do brinquedo, no espaço que desde
a origem foi criado para um puro evento.

Quem mostra uma criança tal como é? Quem a
situa na constelação com a medida da distância
em suas mãos? Quem faz sua morte
com pão cinzento que endurece – ou a abandona
dentro da boca redonda, como o coração
de uma bela maçã?... Compreendemos facilmente
os criminosos. Mas isto: conter a morte,
toda a morte, ainda antes da vida,
tão docemente contê-la e não ser perverso,
isto é inefável.

Em *Co-ir* (1976), Schérer e Hocquenghem mostram que a perversão está na *infantilização* das crianças e jovens, e não no fato das crianças e jovens serem cheios de vida, desejo, energia vital. Assim, crianças e adultos são capturados na “armadilha pedagógica”, que faz das crianças simples inocentes e dos adultos vigias autocastrados. Entretanto, crianças e jovens se relacionam entre si e com os adultos e os adultos se relacionam com crianças e jovens de diversas e inúmeras formas, inclusive a sensual, a combativa, a indiferente.

Longe de buscar o teatro familiar freudiano e outros conceitos da psicanálise, como os fantasmas, Schérer e Hocquenghem trazem à superfície diferentes figuras do *Eros* interdito, que, longe de serem metáforas, são descrições que nos convidam a caminhar à margem do sistema imposto. Há algo na infância que extrapola o seu próprio conceito e esse algo é estético: as crianças são pura estese, pura sensação, puro corpo. E a sua ação estética, poética, como se queira chamar, acontece no âmbito doméstico, comunitário, e não de forma pública.

Para Schérer e Hocquenghem, quem consegue, em nossa sociedade, unir infância e liberdade está praticando um *antinômio*, pois, para nós, as crianças são livres como seres humanos que, entretanto, não possuem autonomia. Para se tornarem autônomos, elas precisam passar pelo processo de educação. E esse *conflito da razão* só possui uma solução: a escola.

O trabalho de Schérer e Hocquenghem também afirma que as crianças *desejam* ser raptadas da família e da escola, ou do dispositivo pedagógico. Inspirados por Fernand Deligny, as crianças autistas e suas linhas de fuga¹⁹, os autores desenham sua

¹⁹ Fernand Deligny foi um educador francês que trabalhou com crianças autistas. O ex-professor de escola regular, começou a trabalhar com as crianças "problema". Influenciado pela Escola Nova e, em particular, pelas ideias de Freinet), Deligny criou métodos de ensino que rejeitavam as instituições como asilos e hospitais voltados a crianças especiais. Em 1960, trabalhou na clínica La Borde e de lá partiu para o Cevennes Monoblet, vivendo com os jovens autistas. A partir da convivência com eles, Deligny começa a falar das linhas de errância, ou das circulações destes jovens em seu espaço de vida e arredores, esses nós

teoria do rapto e a figura do *raptor*, conceituando a errância como a possibilidade de violação das instituições disciplinares voltadas à infância.

Nesse sentido, para Schérer e Hocquenghem a criança livre é sempre uma ficção: é preciso um raptor para realizar a tarefa de deixar as crianças praticarem liberdades, em toda a sua trágica e ambígua beleza. E esse raptor precisa ser um adulto, alguém que reconheça a criança como a sua alteridade radical, ou a presença objetiva de um *ser*.

A criança, ser objetivo do desejo, objeto de um rapto, deixa de ser reduzida à função de signo, quer dizer, a isso que ela representa como sujeito potencial de alternância, através da qual o mundo adulto sobrevive: o rapto revela o que ela tem de irredutível em sua preciosa individualidade (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976:182).

Crianças e jovens vivem transitando entre e para as fronteiras, as bordas, o risco, e não temem o combate. Além disso, segundo Stirner (2004), crianças e jovens estão sempre em oposição: “Na infância, a libertação segue por este caminho: queremos descobrir a razão de ser das coisas, ou o que se esconde ‘por detrás delas’” (STIRNER, 2004:13). Os jovens, por sua vez, estão na idade do descrédito e da busca pelos “pensamentos escondidos nas coisas” (*Idem, ibidem*:16), por isso vivem entusiasmados com as ideias e com a possibilidade de mudar o mundo.

É exatamente assim que crianças e jovens institucionalizados nas escolas estatais ou reguladas pelo Estado agem desde o final do século XVIII. No contexto disciplinar e

por onde passam constantemente os autistas. Em 1973, com Renaud Victor ele dirigiu o filme *Esse garoto, não* que narra a vida de Janmari, criança autista que vive com ele. Este filme demarca uma mudança nos ambientes educativos propícios à educação alternativa e na política libertária. Deligny também colabora com o centro criado por Maud Mannoni em Bonneuil-sur-Marne. Ele é o autor de numerosos livros e foi tema de vários filmes (incluindo *O menor gesto* do qual é co-diretor Josée Manenti) em que vemos como a vida em comunidade oferecida às crianças autista lhes permite viver melhor. Ele foi muito influenciado pelo psicólogo Henri Wallon. Gilles Deleuze foi particularmente interessado no trabalho de Fernand Deligny. É a partir das ideias de Deligny que o conceito *linha de fuga* é criado.

biopolítico, as práticas de liberdade de crianças e jovens, ou as desobediências do corpo discente à intensa regulamentação a que está exposto nesse ambiente de liberalidade, ganharam o nome de indisciplina. Ou, ainda, aquilo que chamamos indisciplina escolar, no contexto da biopolítica, manifesta-se como o que é *intolerável* aos adultos disciplinadores: a desobediência estudantil às normas regimentais da escola.

O intolerável é o *indigesto* do poder: é nele que se encontra aquilo que não é possível existir aos olhos do poder.

[As resistências] deixa[m] claro que do ponto de vista do poder existe algo que é absolutamente intolerável. [...] quando seu filho e esposa morrem, sente o peso da dor, que ele diz ser insuportável. Chamo a atenção para o fato da distinção, na trama, do que é insuportável e do que é intolerável. A dor e a tristeza podem ser insuportáveis, tal como pôr a mão na água quente. Todavia, o exemplo da água quente, que mencionamos há pouco, não serve para o intolerável. Para o ponto de vista do poder, intolerável é a insubordinação, o agir livre, que são logo denominados pela expressão que é a mais proferida pelos arautos da ordem ao longo dos tempos: anarquia, anárquico, fora da ordem (PASSETTI, 2005:225).

A psicologia e a pedagogia, todas elas Ciências Humanas, acordaram as tecnologias de si a fim de ajustar os *indisciplinados* aos regimentos e às normas ao buscar conter as indisciplinas estudantis (AQUINO, 2005)²⁰, tais como as infrações regimentais²¹, as atitudes discentes indesejáveis²², os conflitos entre alunos²³ e os

²⁰ A pesquisa de Julio Groppa Aquino (2005), apesar de ter sido realizada no final do século XX e início do XXI, traduz em estatísticas e dados as práticas estudantis indisciplinadas típicas que são realizadas nas escolas disciplinares desde o século XIX.

²¹ Cabular aulas, ausência de material de trabalho, atraso na entrada em aula, atraso no retorno à aula após o intervalo, saída da sala de aula sem autorização, atraso na chegada à escola, danificação de mobiliário, excesso de faltas, danificação de dependências físicas, interrupção externa de aula sem autorização, tabagismo, adulteração de nota de avaliação, alimentação fora do horário, demora no retorno à aula após saída autorizada, destruição de documento (prova), não devolução de advertência assinada, não realização de deveres, não retorno à aula após saída autorizada, pichação em mobiliário, pichação em paredes, uso de telefone celular em aula, uso de *diskman* em aula (AQUINO, 2005).

conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou staff²⁴, e com isso administrar o intolerável aos olhos dos adultos.

Se eu tolerar os desmandos da minha gente, perderei autoridade sobre os demais. [...] O insolente, o transgressor das leis, o que se opõe às autoridades não conte com meu aplauso. A quem a cidade conferiu poder, a este importa obedecer, seja nas grandes questões seja nas justas... e até nas injustas. [...] Não há mal maior que a anarquia, ela devasta cidades, arrasa casas, aniquila a investida de forças aliadas.²⁵

As indisciplinas escolares são anárquicas, elas são a emergência do que é *insuportável* para o sujeito, aquilo que ele não pode mais aguentar. Por essa via, é possível afirmar que as indisciplinas escolares no contexto da biopolítica nada mais são do que a manifestação do insuportável das crianças e jovens, ou uma resposta anárquica do corpo discente à intensa regulamentação a que está exposto nesse ambiente de liberalidade, ou, ainda, são resistências à normatização escolar.

Aparelhos de captura: livros de ocorrência e escolas de aplicação

Suspensões e expulsões

²² Recusa ao pedido do professor, abstenção das atividades, brincadeira despropositada, conversas paralelas, desinteresse, desonestidade, atividades alheias à aula, dormir em aula, respostas irônicas, brincadeira constrangedora, cantorias em aula, descumprimento de acordo de trabalho, dissimulação, dispersão, dormir em outros espaços escolares, grosserias, obstaculização das atividades, questionamentos irônicos, recusa às decisões do professor, uso de palavrão, uso de mentiras, zombaria (AQUINO, 2005).

²³ Agressão física, constrangimento/humilhação, ofensas, agressão verbal, ameaça de agressão, lançamento de objetos contra outrem (AQUINO, 2005).

²⁴ Ameaça de nudez em sala de aula, afrontas, deboche, humilhação, insultos, ofensas (AQUINO, 2005).

²⁵ Trecho da tragédia *Antígona*, de Sófocles.

- 1) A Diretoria do Grupo General Osório, em 2 de maio de 1949, de acordo com o Regulamento dos Grupos Escolares do Estado, suspenderá por três dias, nesta data o aluno por ter alterado notas no Boletim Mensal;
- 2) 2/09/50 – por (8) oito dias, por terem reincidido em desobediência e ordens disciplinares desta Diretoria;
- 3) 6/10/52 – por (8) oito dias, por ter faltado com o respeito a uma das colegas;
- 4) 3/10/53 - por (3) três dias, o aluno..... por indisciplina em sala de aula;
- 5) 6/10/53 - por (3) três dias, dois alunos..... por indisciplina e desrespeito à professora;
- 6) 10/10/53 - por (3) três dias, dois alunos..... por indisciplina em sala de aula;
- 7) 19/09/57 - por (3) três dias, o aluno..... por indisciplina;
- 8) 16/06/58 – expulsa a aluna ... por desrespeito e agressão à sua professora;
- 9) 10/08 59 - suspende por (3) suspende três dias, por estarem danificando com pedradas o Posto de Puericultura, anexo ao Grupo;
- 10) 26/04/60 – Repreensão a 8 alunos e 6 alunas e pelos mesmos, sendo mandados chamar seus pais, a fim de serem cientificados da eliminação dos referidos alunos, caso persistam no não cumprimento de seus deveres escolares;
- 11) 13/04/64 – suspende por (3) três dias por indisciplina e desacato a dois professores do estabelecimento;
- 12) 24/04/64 – transfere um aluno da 1ª série, à pedido da Direção, por motivo de insubordinação e desrespeito à professora e colegas (era a segunda vez que cometia falta grave);
- 13) 8/06/64 - suspende por (3) três dias por indisciplina e desobediência;
- 14) 20/06/65 - por (10) dez dias por agressão a um colega;
- 15) 30/09/66 – por (3) três dias a aluna por negligência nos trabalhos escolares;
- 16) 13/04/67 - por (3) três dias por indisciplina;
- 17) 8/08/67 – expulsa os alunos do Estabelecimento por conduta imoral;
- 18) 01e 05 /09/67 - suspende por (3) três dias por indisciplina;
- 19) 24/08/68 – por (5) cinco dias por estragarem material escolar, gazearem aulas e não respeitarem a professora.²⁶

Além de promover um espaço de liberalidade e, assim, tornar visíveis as resistências estudantis, a escola biopolítica torna públicas essas resistências. Ao

²⁶ Excerto retirado do artigo de Neiva de Oliveira Moro “*Livro preto*”: *como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem*. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva_de_Oliveira_Moro_artigo.pdf Acesso em 02/07/2016.

contrário do que parece, a indisciplina estudantil não é um interdito, ou algo que fica confinado à sala de aula: ela é registrada e arquivada para quem quiser conhece-la. Desde as recomendações de La Salle sobre o uso dos “catálogos” pelas escolas, as indisciplinas estudantis vêm sendo detalhadamente descritas nos Livros de Ocorrência, também chamados de Livros-negros, Livros-pretos, Portarias e Termos de Censura, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensões, Conselho Disciplinar, Livro de Advertências, Livro de Penalidade dos Alunos, Livro de Sanções, entre outras nomenclaturas (RATTO, 2002).

Esses registros são escritos pelos professores ou pelos diretores das escolas baseados nas delações de colegas e professores, mas, principalmente, nas confissões dos alunos que, além de confessarem seus “erros” oralmente, têm, ainda, que assinar o livro de ocorrências.

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não “demanda” nada mais que revelar-se (FOUCAULT, 1999:60).

Por meio da confissão registrada nos livros e tornada pública no ambiente escolar tanto para o corpo docente como para a família dos estudantes, os “contraventores” acabam por assumir sua culpa e a concordar com a verdade que seu “erro” desafiou, sem necessidade de provas ou confirmações. “[A confissão] representa um dos importantes rituais de compartilhamento das verdades definidoras dos acontecimentos” (RATTO, 2002:98).

Segundo Michel Foucault (2002; 2006), o homem, no Ocidente, se tornou um animal confidente. Essa prática começou desde a confissão cristã, e ganhou corpo nas

práticas de verificação próprias das Ciências Humanas, como a Pedagogia e a Psicologia, que criam verdades sobre o Homem que nada mais são do que efeitos das relações de poder. Essas verdades legitimam e justificam racionalmente práticas históricas e contínuas de repartição e distribuição.

Além dos livros de Ocorrência, outra forma de captura das resistências infanto-juvenis são as Escolas de Aplicação junto às faculdades de Pedagogia, criadas por Johann Friedrich Herbart na década de 1830 e uma prática que se mantém até hoje. Para Herbart, a Pedagogia só poderia se tornar uma ciência caso pudesse alimentar a teoria com a observação da prática e vice-versa (CAMBI, 1999).

Ao longo do tempo, toda e qualquer escola se tornou um espaço privilegiado para a construção de um saber sobre o comportamento infanto-juvenil, o que permitiu a comparação, a diferenciação, a hierarquização, a homogeneização e, em último caso, a exclusão dos anormais da escola e o seu encaminhamento para outras instituições a fim de se adequarem à sociedade e aos seus valores. Afinal, crianças e jovens não podem ser largados à própria sorte: eles precisam de cuidados, de preferência estatais, já que possuem direitos humanos que devem ser respeitados²⁷.

A instituição escolar, nesse sentido, tornou-se o espaço privilegiado para a construção, e também para o controle, a correção, o isolamento, e em casos extremos, a morte de crianças e jovens que não se adequavam às normas de comportamento tidas como *ideais*: crianças distraídas, agitadas, criativas, ressonantes, agressivas, masturbadoras; moças fáceis, sensuais, inapetentes, românticas, gulosas, ambiciosas, escandalosas, rebeldes; rapazes sexomaníacos, românticos, curiosos, revoltados, violentos, justiceiros, desenfreados:

²⁷ Como afirma Foucault: “Em linhas gerais, pode-se dizer que a liberdade de comportamento no regime liberal, na arte liberal de governar, essa liberdade de comportamento está implicada, é convocada, tem-se necessidade dela, vai servir de reguladora, mas para tanto tem de ser produzida e tem de ser organizada” (2008b:88).

é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “quadriculamento” disciplinar. Tratar os “leprosos” como “pestilentos”, projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamente, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões — isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc). De um lado, “pestilentam-se” os leprosos; impõem-se aos excluídos a tática das disciplinas individualizantes; e de outro lado a universalidade dos controles disciplinares permite marcar quem é “leproso” e fazer funcionar contra ele os mecanismos dualistas da exclusão. A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam (FOUCAULT, 1996:222-223).

Aqui vale lembrar os modos de castigo empreendidos pela escola desde o século XVIII, tais como a palmatória, chibatadas, beliscões, "reguadas", puxões de orelha e a obrigação de se ajoelhar em caroços de milho que só começaram a ser questionados na segunda metade do século XIX. Como sabemos, em seu lugar foram colocados os castigos morais e as humilhações verbais por parte de professores, supervisores, diretores escolares, entre outros (DEL PRIORE, 2000). Além disso, durante toda a segunda metade do século XIX e em grande parte do século XX, o debate sobre as formas de punição mais apropriadas aos estudantes indisciplinados envolveu

professores, funcionários do Estado, pais dos alunos e, especialmente, os médicos higienistas. Esses profissionais, além de escreverem teses sobre educação, desenvolveram uma série de propostas sobre a ação médica na regulação dos costumes e da vida social, sendo a escola um de seus alvos principais (LEMOS, 2005).

Por essa via, o modo infanto-juvenil de resistir ao poder disciplinar, ao se tornar alvo da atenção e do “estudo” dos adultos, acabou sendo capturado como *saber pedagógico* e como *direito adquirido*. Isso quer dizer que a governamentalidade biopolítica *precisa* que as contracondutas se manifestem no ambiente escolar, pois é a partir da captura dessas resistências que surgem novas conduções de conduta infanto-juvenis.

Desde o começo do século XIX, as resistências estudantis à escola da biopolítica fomentaram múltiplas verdades pedagógicas, que não cessaram de ser reformuladas, reforçando o duplo movimento de captura que o Estado e a sociedade capitalista realizam. Por essa via, o brincar, a perspicácia e a arte presentes nas resistências das crianças e dos jovens - que vão desde uma disposição inocente para o jogo e para o prazer; passando por uma irrefreável curiosidade ou vontade de apreender o mundo, o próprio corpo e a sexualidade e por um humor explosivo e extremamente instável; até chegar à crítica social mais aguda por meio das linguagens expressivas -, transformaram-se magicamente em manifestações naturais (é assim que crianças e jovens se expressam e apreendem o mundo) e racionalmente em seu direito de expressão e participação sociais.

Criança brinca, adolescente se rebela e se expressa

Guy entra. Tem grandes olhos azuis, vasta cabeleira loura. Alto, bem proporcionado, solidamente plantado nas pernas. Não fica quieto, vai de um objeto a outro em uma espécie de pressa febril. Mantém um monólogo:

- O troço está quebrado, a feiticeira faz veneno, a abelha a comerá.

A criança desenha (garatujas com lápis vermelho), pega a massa de modelar e sai, perde-se nos corredores, depois volta. Senta-se e retoma numa só tirada:

- É um bichinho, tem vontade de comer o lobo. Bem feito para o lobo, mata-o, pluft, está morto. Corta-se a cabeça. Faz-se fogo. Queima-se. Quebra-se a cara. Come-se. Faz-se uma grande aranha. Ela é má. O Papai Noel foi comer a carne. Rasgam-se os olhos. Fazem-se salsichas com o rabo do cachorro.

[...]

- Estou envenenado. Foi papai-mamãe que me fizeram assim.

[...]

- Meu papai morreu, ele tomou veneno. Papai ficou deprimido. Você me tece na sua teia de aranha, diz [Guy] à mãe.

- Quando a menina acabou de comer o avô, seu rosto muda, torna-se um rosto que não tem nome. Nesse rosto sem nome, não há mais olhos, boca, só há presas. A menina se aproxima da água e foge. Tem medo das garras e do rosto sem nome, na água pode-se ver sem olhos. A menina foge para longe. É horrível ser vista sem olhos. Encontra um lago. Mas é sempre o mesmo rosto sem olhos que vê, não pode mais falar, então ela se afoga.

[...]

- Não há nada a compreender. O bom Deus não existe e as tempestades não falam mais. Eles disseram tudo e você me aborrece.

[...]

- Os trovões não falam mais. Disseram tudo e você me enche.

[...]

- É com você que estou louca – diz-me um dia Mireille – não com os outros.

[...]

- O que faz a alegria da louca é que riam dela.

[...]

- Aqueles que são anormais e o fazem expressamente, será que está certo?

[...]

- Não sou eu quem fala, mas o meu disfarce, diz ela.

[...]

- Minha dificuldade é que sempre preciso de alguém através de quem falar.

“Sou frágil”, me diz a pequena. “Mamãe também é muito frágil, estar todo o tempo doente não é vida.”

[...]

A senhora fez bem em ver meu pai, é preciso vê-lo com frequência. Vejo a senhora, estas palavras, estas palavras que não querem dizer nada, estas palavras de nada, poderiam tornar-se palavras de Sybille.

[...]

“Veja”, parece dizer a criança, “o que você aceita que eu seja”.

(MANNONI, 1999:152-213)

O suíço Johann Heinrich Pestalozzi, em meados do século XIX, buscou criar um método de ensino feito sob medida para as crianças indisciplinadas, que por “coincidência” também eram pobres. A preocupação de Pestalozzi, na época considerada uma forma de resistência à escola liberal tradicional, era a manutenção dos direitos do povo conquistados pela Revolução: para ele, como para a maioria dos adultos contemporâneos, e à despeito de sua tendência política, somente a escolarização é capaz disso. Temos aqui, portanto, uma das procedências daquilo que hoje, na primeira década do século XXI, as orientações do Estado e dos organismos internacionais ditam como didática adequada.

Para tanto, como um precursor da Psicologia, Pestalozzi conceituou os três “estados do homem”: estado natural, estado social e estado moral, e afirmou que, por meio de um ensino afetivo e baseado no amor, é possível ensinar toda e qualquer criança a desenvolver suas capacidades inatas, passando do estado natural para o social e, depois, para o moral. Por essa via, era preciso reformar a escola, transformando-a num ambiente próximo ao ambiente familiar²⁸.

²⁸ Na escola criada por Pestalozzi, que buscava reproduzir os lares burgueses, mestres e alunos permaneciam juntos o dia inteiro e dormiam em quartos comuns. O dia escolar era intenso: rezavam, tomavam banho e faziam o desjejum, faziam as primeiras lições, havendo sempre um curto intervalo entre as mesmas. Almoçavam, brincavam e recomeçavam as aulas. Duas tardes por semana eram livres ou os alunos faziam excursões. A organização da escola era simples: havia três turmas, uma para as crianças de menos de oito anos; em outra, ficavam os meninos de oito a onze anos; e na superior, os de doze a dezoito anos. Pestalozzi condenava as recompensas e as punições, por isso os problemas disciplinares eram discutidos com os alunos, à noite. Meninos e meninas estudavam em escolas separadas, sendo que a maioria dos alunos era composta por meninos, já que nessa época poucas meninas pobres frequentavam a escola (CAMBI, 1999). Entretanto, esse “afrouxamento” das punições apenas fez aumentar o número de

Friedrich Wilhelm August Fröbel, discípulo de Pestalozzi, interessou-se especialmente pelas crianças pequenas em sua especificidade, ou seja, seu comportamento “lúdico”. Assim, em 1837, criou o primeiro Jardim da Infância, local onde elas eram consideradas “plantinhas de um jardim”, e a professora, a “jardineira”²⁹. Ele acreditava que as mulheres, e principalmente as mães, eram naturalmente dotadas dos pré-requisitos necessários para a realização desse tipo de educação.

Um dos textos mais importantes de Fröbel foi o *De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas*, e que faz parte do livro “Pedagogias do Jardim de Infância”, escrito em 1917. Nele, a pequena Lina, que já tinha passado pelo Jardim da Infância e que agora possuía seis anos de idade, é apresentada como o modelo de comportamento para a criança burguesa: doce, meiga, curiosa e que adora estar ocupada! E, o mais importante: sua família vive em harmonia perfeita e é devotada à religião e à moral. Aguardando, ansiosa, pelo momento de ir para a escola, Lina demonstra todas as suas habilidades: sabe distinguir direita e esquerda, sabe cantar músicas bonitas, sabe desenhar e pintar coisas interessantes e nunca incomoda seus pais com perguntas sobre “o que é isso” e “para o que serve aquilo”:

Dessa forma, Lina estava sempre alegre e ativa, porque não sentia o tempo pesar, não existia mau humor em sua vida, ao contrário, porque sempre estava contente e animada, ela sempre foi o deleite especial de seus pais, assim como um exemplo para outras crianças, as quais gostariam de ser o mesmo para os seus pais, e também gostam de

intervenção a fim de controlar desvios e comportamentos-limite. Conforme Foucault alerta em *Os anormais* (FOUCAULT, 2001), foi no século XIX que surgiu um tipo “anormal” completamente novo: os *masturbadores*, detentores de um “mal” que se tornou a etiologia de todas as doenças corporais, nervosas e psíquicas dali por diante.

²⁹ Fröbel foi o pedagogo que delegou o papel de professor das crianças, principalmente das pequenas, para as mulheres. A partir da ideia de Pestalozzi de que o que educa e prepara para a autoeducação é o amor, e principalmente o amor materno, Fröbel recomendou que nos Jardins da Infância os professores fossem exclusivamente de sexo feminino (DURAES, 2011).

brincar e são felizes de forma viva, ordenada e ativa (FROEBEL *apud* ARCE, 2002:110).

É importante notar que Fröbel foi o primeiro pedagogo a enfatizar a importância do brinquedo e da atividade lúdica para a educação da primeira infância, considerada por ele a etapa em que os valores familiares devem ser cultivados. Ao elaborar sua “teoria da lei da conexão interna”, com base nas observações que fez das crianças brincando, Fröbel definiu que o jogo resultava em benefícios intelectuais, morais e físicos e o considerou elemento importante no desenvolvimento integral do ser humano.

Influenciado, também, pela perspectiva romântica sobre os jogos³⁰, Fröbel foi o criador dos brinquedos educativos, denominados por ele de *Dons*, utilizados pelas crianças em suas atividades escolares, até hoje. Fröbel deu esse nome aos brinquedos porque acreditava que eles seriam uma espécie de presentes dados as crianças. Além disso, para ele, se alguém, quando criança, brincava de forma perseverante acabava por se tornar “um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção de seu bem e de outros” (FRÖBEL *apud* KISHIMOTO, 1996:13).

Na esteira de Comenius, Fröbel também valorizava a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos também eram valorizados, mas com uma finalidade específica dentro de um programa rígido de atividades, definidos em planos de aula diários, semanais e mensais.

Aqui, vemos a procedência da prática burguesa de interiorização das práticas escolares em seus lares, o que o discurso pedagógico reitera e afirma como

³⁰ Segundo Kishimoto (1996), Fröbel concordava com a ideia romântica de que a criança, em seu jogo espontâneo e livre, era essencialmente boa e se assemelhava aos poetas. Por conta desse significado dado ao jogo, na Alemanha do século XIX as competições e os jogos foram supervalorizados e utilizados como instrumento para o desenvolvimento físico da raça.

imprescindível para que os alunos obtenham sucesso acadêmico. Por isso, a família burguesa passou a ocupar seus filhos com atividades educativas, como leitura de livros infanto-juvenis e o uso de brinquedos educativos ao invés do prazer estético e da simples diversão.

Na prática, os Jardins da Infância de Fröbel eram espaços coercitivos, em que crianças de 2 a 6 anos eram duramente comandadas por Jardineiras controladoras que propunham atividades tediosas e repetitivas (KISHIMOTO, 1996). Mais do que “valorizar” e “respeitar” o brincar e a arte infantis, Fröbel capturou-os como estratégia de governamentalidade, perfazendo o círculo vicioso da observação da prática que fomenta a teoria.

Outro teórico que capturou o brincar e a expressão infantil foi Sigmund Freud. Maud Mannoni (1999), em seu livro *A criança, sua “doença” e os Outros*, afirma que a psicanálise freudiana das crianças é a psicanálise, pois foi a análise realizada no menino Hans que se tornou o primeiro modelo da terapia freudiana. O que mais interessava a Freud em sua psicanálise eram os chamados *fantasmas*, conceito freudiano que define a presença do Outro em nosso inconsciente, essa presença que nos faz pensar e agir muitas vezes de forma inadequada ou estranha. Para Freud, os fantasmas fazem com que as crianças transformem a realidade em que vivem em função de seus medos, agressões, defesas. Para se comunicar com as crianças, Freud, em 1920, conceituou o jogo ou o brincar infantil, imprimindo-lhe o caráter de criação poética, ou como um texto a decifrar. Nesse sentido, o brincar se transformou em narrativa sobre a criança, algo a ser decifrado pelo adulto e todo e qualquer brinquedo pode ser capaz de ajudar as crianças a criarem *sentido*.

E também é por conta dessa lógica que ser jovem pressupõe ser um “adolescente rebelde e artisticamente expressivo”. Desde as *Aventuras de Huckleberry*

Finn, de Mark Twain (2011), passando pela *História do Olho* de Goerges Bataille (2003) e pelo *Jovem Törless* de Robert Musil (2003), chegando ao *Apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger (2012), todo um imaginário vem sendo construído em relação ao jovem rebelde e ao mesmo tempo sensível e poético que perde o controle e entra num rodaminho de autodestruição e de agressividade em que os adultos se tornam seus grandes inimigos, mas, também, seus salvadores.

Após quinze anos de excessos cada vez mais graves, Simone foi parar num campo de torturas. Mas por engano: histórias de suplícios, lágrimas, imbecilidade da desgraça, Simone a beira de uma conversão, induzida por uma mulher esquelética, prolongando os devotos da igreja de Sevilha. Ela tem, nessa altura, trinta e cinco anos. Ainda bonita quando entra no campo, a velhice a atinge progressivamente, deixando marcas irremediáveis. Bela cena entre um carrasco do sexo feminino e a devota: a devota e Simone espancadas até a morte, Simone escapa à tentação. Morre como quem faz amor, porém na pureza (casta) e na imbecilidade da morte: a febre e a agonia a transfiguram. O carrasco a agride, ela permanece indiferente às pancadas, indiferente às palavras da devota, perdida no trabalho de agonia. Não se trata, de forma alguma, de um gozo erótico, é muito mais que isso. Mas sem saída. Também não se trata de masoquismo e, profundamente, essa exaltação é maior do que tudo o que a imaginação pode representar, ultrapassa tudo. Porém, ela se funda na solidão e na ausência de sentido (BATAILLE, 2003:93).

Isso e todo o resto – ele o via singularmente nítido e puro e pequeno. [...] Agora, ele sabia distinguir entre o dia e a noite; na verdade, sempre soubera; apenas, um pesadelo deslizara por sobre essas fronteiras, confundindo-as, e ele se envergonhara dessa confusão. Contudo, a lembrança de que podia ser diferente, de que existem ao redor do ser humano fronteiras finas, facilmente extinguíveis, e de que sonhos febris se esgueiram em torno de nossa alma corroendo os muros firmes e abrindo trilhas sinistras – essa lembrança se acomodara no fundo dele e irradiava suas pálidas sombras. [...] Törless lembrou-se de como lhe parecera inconcebível, naquele tempo, a vida de seus pais. Olhou a mãe de lado disfarçadamente. [...] E aspirou o odor levemente perfumado que se evolava do regaço de sua mãe (MUSIL, 2003:157).

Isso é tudo que eu vou contar. Podia contar também o que fiz quando voltei para casa, e como fiquei doente e tudo, e o colégio para onde vou no próximo outono, depois que sair daqui - mas não tenho a mínima vontade. No duro mesmo. Esse negócio todo não me interessa muito agora.

Uma porção de gente, principalmente esse cara psicanalista que tem aqui, vive me perguntando se eu vou me esforçar quando voltar para o colégio em setembro. Na minha opinião, isso é o tipo da pergunta imbecil. Quer dizer, como é que a gente pode saber o que é que vai fazer, até a hora em que faz o troço? A resposta é: não sei. Acho que vou, mas como é que eu posso saber? Juro que é uma pergunta cretina (SALINGER, 2012:205)

Em seu texto *Figuras e Papéis*, Michelle Perrot (1991) afirma que no século XIX, tanto nos meios burgueses como nos meios populares, a vigilância constante por parte dos adultos acabou resultando no sigilo por parte dos jovens. Por isso, jovens ricos e pobres acabaram por buscar inúmeras maneiras de conquistar a sua privacidade, por meio da escrita de diários, cartas, poemas, e da produção de canções, danças e obras de arte visual, entre outras formas de arte.

Segundo a Psicanálise e o conceito freudiano de *sublimação* (FREUD, 2002), o sofrimento e a angústia típicos dessa fase de busca pelo prazer sexual e de pulsão desenfreada seriam os “combustíveis” mais importantes para a sensibilidade e criação não só artística, mas científica. Para Freud, o papel da educação é o de justamente adequar a energia libidinal para as artes e para os “bens culturais superiores”. É papel da educação realizar essa ação *perversa* de sublimação da energia libidinal.

A partir das verdades pedagógicas e psicológicas criadas ao longo do século XIX e início do século XX, a educação das crianças e jovens na sociedade capitalista contemporânea se transformou num tipo de profilaxia social que visa governar a população dirigindo suas almas por meio de normas, ao mesmo tempo em que assimila suas resistências para se fortalecer (PASSETTI, 2013:85).

Em outras palavras, a escola da biopolítica precisa da força das resistências e contracondutas dos estudantes para criar novos métodos e práticas didáticas, criando um círculo em que a observação da “prática” fomenta a “teoria”, criando, assim, as múltiplas “verdades” pedagógicas.

Desde as Revoluções Burguesas, o embate pedagógico não se dirigiu somente ao questionamento sobre o quê ensinar na escola, voltando-se principalmente a como ensinar, ou sobre como devem ser as relações entre professores e alunos. Assim, a escola tornou-se o lugar privilegiado para a construção, e também para o controle e correção, de crianças e jovens anormais, ou daqueles que não se adequavam às normas de comportamento tidas como ideais.

A escola disciplinar, em especial, promoveu um ambiente de liberalidade que permitiu reações e revoltas por parte dos estudantes. Nesse sentido, as resistências estudantis puderam ser discriminadas, nomeadas, estudadas e, por efeito, “curadas”. A escola liberal funcionou como uma das instituições que tornaram possível o centro da razão governamental biopolítica: o par composto por liberdade liberal e segurança de Estado e da população. Em outras palavras, a escola liberal estatal visa formar corpos dóceis e úteis por meio da liberalidade e da cultura do castigo. Mesmo que os modos de castigo corporal empreendidos pela escola tenham diminuído em muito, em seu lugar foram colocados os castigos morais e as humilhações verbais por parte de professores, supervisores, diretores escolares, entre outros.

Desde o começo do século XIX, as resistências estudantis à escola da biopolítica fomentaram múltiplas verdades pedagógicas, que não cessaram de ser reformuladas. Isso quer dizer que a governamentalidade biopolítica precisa que as resistências e contracondutas dos estudantes e suas práticas de liberdade se manifestem na escola, pois é a partir da captura dessas contracondutas que surgem novas conduções de conduta infanto-juvenis, mas agora com o estatuto de saber pedagógico e de direito adquirido.

Por essa via, o brincar, a perspicácia e a arte presentes nas contracondutas das crianças e dos jovens no contexto da escola disciplinar transformaram-se em manifestações naturais e em seu direito de expressão e participação sociais, promovendo, assim, a produção de novas verdades pedagógicas que frutificaram em experiências escolares mais lúdicas e poéticas e que têm a liberdade como princípio.

Resistências à escola disciplinar: a liberdade como princípio



O flautista de Hamelin, de James Elder Christie (escocês, 1847-1914), 1881

Furioso pela avareza e ingratidão dos hamelineses, o flautista, da mesma forma que fizera no dia anterior, tocou uma doce melodia uma e outra vez, insistentemente. Porém, desta vez não eram os ratos que o seguiam, e sim as crianças da cidade que, arrebatadas por aquele som maravilhoso, iam atrás dos passos do estranho músico. De mãos dadas e sorridentes, formavam uma grande fileira, surda aos pedidos e gritos de seus pais que, em vão, entre soluços de desespero, tentavam impedir que seguissem o flautista.

Nada conseguiram e o flautista os levou longe, muito longe, tão longe que ninguém poderia supor onde, e as crianças, como os ratos, nunca mais voltaram. E na cidade só ficaram a seus opulentos habitantes e seus bem repletos celeiros e bem cheias despensas, protegidas por suas sólidas muralhas e um imenso manto de silêncio e tristeza.

E foi isso que se sucedeu há muitos, muitos anos, na deserta e vazia cidade de Hamelin, onde, por mais que se procure, nunca se encontra nem um rato, nem uma criança.

Trecho da fábula *O flautista de Hamelin*. Disponível em http://pt.hellokids.com/c_26951/leia/contos-classicos/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm/o-flautista-de-hamelin Acesso em 02/07/2016.

Desde o século XVIII, com mais ênfase a partir do XIX, verdades pedagógicas e práticas didáticas emergiram de acordo com jogos de poder atrelados à segurança liberal que, por sua vez, permite e administra crises e riscos. A escola estatal liberal, por essa via, materializou-se como um espaço próprio para o estudo ou construção do saber sobre os indisciplinados, cujas resistências e contracondutas puderam aflorar e provocar movimentos de captura e novas conduções de conduta infanto-juvenil. Novos limites foram criados e, junto com eles, novas verdades pedagógicas e suas respectivas matrizes normativas foram articuladas.

E, assim como ocorreu com outros dispositivos da governamentalidade liberal, as resistências à escola disciplinar da biopolítica também se manifestaram em experimentações educativas e escolares que tomaram a *liberdade como princípio* (GALLO, 1996). Nelas, a didática manifesta-se como uma captura às diversas, constantes e insistentes práticas de liberdade realizadas pelos estudantes na escola liberal disciplinar. Em outras palavras, como o Flautista de Hamelin, essas experimentações escolares praticam o *sequestro* das crianças e jovens, mas não o rapto como definido por Schérer e Hocquenghem (1976).

Entretanto, quando as escolas têm a liberdade como princípio, duas vertentes de compreensão e de ação diferenciadas ocorrem: as escolas que tomam a liberdade como fim e as que a tomam como meio.

Tomar a liberdade como meio parece-me um equívoco, pois significa considerar, como Rousseau, que a liberdade seja uma característica natural do indivíduo, posição já duramente criticada por Bakunin; por outro lado, equivale também à metodologia das pedagogias não-diretivas, alicerçadas no velho Emílio e consolidadas nos esforços escolanovistas, delas diferenciando-se apenas nos pressupostos políticos, mas sem conseguir diferentes resultados práticos além

daquela suposta liberdade individualizada característica das perspectivas liberais.

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertária como uma educação que tem na liberdade o seu fim pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Metodologicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas; por mais estranho que possa parecer aos olhos de alguns, a pedagogia anarquista deve partir, isso sim, do **princípio de autoridade**.

A escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seria muito mais forte. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la (GALLO, 1996:11 – grifos do autor).

Os libertários sabem que crianças e jovens, mais que os adultos, praticam liberdades e resistem a qualquer tipo de poder autoritário. Entretanto, mesmo reconhecendo essa característica intrínseca das crianças e jovens, as escolas libertárias, além da liberdade, também têm como princípio a autoridade.

O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente (BAKUNIN, 2002:34).

Para tanto, é preciso promover:

a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios

de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começam a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade.

O princípio de autoridade, aliado aos homens que ultrapassaram ou atingiram a maioridade, torna-se uma monstruosidade, uma negação flagrante da humanidade, uma fonte de escravidão e de depravação intelectual e moral (BAKUNIN, 2002:41).

Para Bakunin, quando se trata da educação das crianças pequenas, o moralismo é necessário e justo. É essa a crítica que Stirner (1979) realiza às escolas de seu tempo e à toda e qualquer autoridade. Para ele, a infância e a juventude são modalidades da vida ou fases peculiares da vida atravessadas pelo *Único*. O *Único* de Max Stirner (2004) é a pessoa livre do Eu construído pelas relações sociais autoritárias e, ao mesmo tempo, proprietária de si mesma:

E que tendes vós se tiverdes a liberdade, quero dizer - porque não quero falar agora das vossas migalhinhas de liberdade - a liberdade total? Ficareis livres de tudo, de tudo aquilo que vos incomoda, e não haveria então nada que não vos incomodasse e não fosse inconveniente uma vez na vida. E em que nome vos quereis libertar de tudo isso? No **vosso próprio**, naturalmente, porque tudo isso atravanca o **vosso** caminho! Mas, se alguma coisa fosse para vós, não incómoda, mas, pelo contrário, muito agradável, como, por exemplo, o olhar, suave, sim, mas **irresistivelmente dominador** da vossa amada - então já não quereíeis ver-vos livres dela. E por que não? A explicação está novamente em **vós próprios!** Ou seja: **vós** sois a medida e o critério de todas as coisas.

[...]

Eu asseguro a minha liberdade em relação ao mundo na medida em que me aproprio do mundo, isto é, o "conquisto e dele tomo posse", fazendo valer qualquer poder, o da persuasão, o do pedido, o da exigência categórica, mesmo o da hipocrisia, do engano etc.; porque os meios para tal uso se orientam por aquilo que eu sou.

[...]

A minha liberdade só será perfeita quando for o meu... **poder**; mas, tendo este, deixo de ser simplesmente livre e passo a ser “proprietário-de-mim” (Eigener) (STIRNER, 2004:130-135 – grifos do autor).

Educação libertária: liberdade como fim

As escolas que tomam a liberdade como fim, ou as experimentações educativas anarquistas e libertárias - mesmo que dirijam um olhar agudo ao modo de agir de crianças e jovens, manifestam-se muito mais como *anticondutas* do que como novas conduções de conduta.

Segundo Acácio Augusto (2013), uma anticonduta é uma atitude libertária que se manifesta por aquilo “que não se espera, o que não está justificado nem teórica nem moralmente, emergência do insuportável” (AUGUSTO, 2013:157). Por isso, as anticondutas são atitudes de revolta, atitudes-limite que se situam nas fronteiras, dirigindo-se para os limites e para a ampliação do exercício de liberdade. Uma anticonduta, como atitude libertária, manifesta-se como o antiposicionamento que reinscreve a luta direta no jogo de condutas e contracondutas, uma atitude ética consigo mesmo, mesmo que resulte em morte em confronto com os poderes. Uma anticonduta não dá sentido à existência, mas sim, fornece-lhe uma forma, uma estética, que não tem a morte como fim, mas como efeito. Uma anticonduta assume o risco e o acaso de uma luta.

De forma diferente das conduções de conduta e também das contracondutas, uma anticonduta não busca reinscrever um poder: ela o desfaz. Uma anticonduta nega a troca, ela rompe relações antigas e inaugura novas. Uma anticonduta não tem nada a ver com ideologia: ela inaugura táticas que rompem as relações de poder, ela é pura ação que promove racionalidades outras. Longe de ser pacífica, uma anticonduta é uma

guerra consigo mesmo, o total governo de si ao romper os pactos declarados ou tácitos (*idem; ibidem*).

Insurge-se, é um fato; é por isso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dão o seu alento. Um delinquente arrisca sua vida contra castigos abusivos; um louco não suporta mais estar preso e decaído; um povo recusa o regime que o oprime. Isso não torna o primeiro inocente, não cura o outro, e não garante ao terceiro os dias prometidos. Ninguém, aliás, é obrigado a ser solidário a eles. Ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro. Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-las calar, para que faça sentido escuta-las e buscar o que elas querem dizer (FOUCAULT, 2006:80).

A atitude de revolta dos anarquistas e libertários também se deu em relação à educação das crianças. A multiplicidade de propostas pedagógicas libertárias busca articular os diversos modos da vida anarquista que variam “da utopia da igualdade viabilizada pela revolução à vida libertária intensa e instantânea na associação” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008). Mesmo que fossem chamados de loucos, como aconteceu com Fourier (AMARAL, 3016), ou de utópicos, como aconteceu com Proudhon (PASSETTI, 2002) os anarquistas sabem que nada mais são que *perigosos* heterotópicos³¹, gente que acredita em uma sociedade fundada longe do Estado e num coletivismo resultante de grupos de afinidade, e não de partidos políticos.

O anarquista quer uma outra sociedade, sem castigo, medo, propriedade privada, tribunal, hierarquia e procura fazê-la cotidianamente. Não quer saber de ideias, mas de fatos gerados no dia a dia. Quer liberdade, ousadia, mutualismo, federalismo. A sociedade

³¹ Em vez da utopia, ou do não-lugar ou, ainda, do lugar em que a realidade aparece invertida, para Foucault (2009) a heterotopia marca o lugar das possibilidades, das conexões inesperadas, da apresentação de outras funções. São espaços herméticos e penetráveis ao mesmo tempo, como os museus, os cemitérios, os bordéis, os navios.

contra o Estado é seu mote. É preciso, inclusive, como lembrava Kropotkin, estar atento para com as leis da natureza, e como alertava Bakunin, desconfiar dos homens de ciência, os novos sacerdotes (PASSETTI, 2002:151).

Entretanto, não se limitam a isso. Os anarquistas são múltiplos, e anarquizam o próprio anarquismo.

Onde há anarquismo há descontinuidades, na história dos homens e entre os próprios libertários. Eles não são capturados pela ciência (de Proudhon a Stirner), não reduzem suas utopias à substituição do Estado pela sociedade (de Stirner contra Proudhon), não dependem de análise ou ciência (de Proudhon a Kropotkin), não são acadêmicos ou anti-acadêmicos. Eles são isso e aquilo. Acontecem, conduzem desejos, realizam prazer, fazem tremer as hierarquias quando não as demolem. São mais que palavras ou elogios a atos. São acontecimentos inventados por forças em luta. Libertários, sim, uniformes não; nem gigantes, nem anões (PASSETTI, 2002:159).

Como principal característica, as escolas libertárias rejeitam o controle do Estado, e buscam emancipar as pessoas do poder do Estado, da Igreja e mesmo das Ciências. Para tanto praticam uma educação em que elas mesmas definem, à margem da regulação do Estado, o seu sistema de ensino e como aplicam seus recursos, gerindo-os diretamente e de acordo com os interesses e desejos dos grupos a que pertencem. Além disso, possuem múltiplas práticas e modos de ensinar.

A educação nos termos de Proudhon, é guerreira; para Godwin é revigoradora; segundo Stirner é direta com os objetos; para Faure é imaginativa: uma educação guerreira e inventiva voltada para o objeto sempre se revigora. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008:81).

Em vez de focarem apenas no modo como adultos, jovens e crianças devem se relacionar na escola, para as diversas perspectivas anarquistas a educação relaciona-se principalmente com o quê e o porquê estudar. Para Proudhon (2003), preocupado com a diferença de conteúdos a que as diferentes classes sociais tinham acesso, a educação deveria ser progressiva e ter como objetivo levar as mesmas verdades para diferentes pessoas, pois para ele a liberdade e a igualdade não são naturais. Elas são adquiridas na batalha, na luta, da qual a educação justa, ou igual para todos, faz parte. Para Godwin (1981), a educação deveria manter a mente ativa, pronta para aprender, pois os alunos precisam desejar o conhecimento e ter removidos do seu caminho de aprendizado os obstáculos e as dificuldades. O professor, nesse sentido, deve ser procurado pelo aluno e não o contrário. Além disso, os estudantes deveriam ter ampliada a capacidade de julgar, pois a própria natureza dos saberes é capaz de levar o aprendiz a questionar e rever aquilo que já sabe, sem a necessidade da intervenção do professor. Nesse sentido, Godwin foi um incentivador do aprender sozinho a partir dos interesses dos estudantes e não dos interesses dos adultos.

Para Faure (UEHARA, 2011), a educação deveria estar voltada para as crianças, considerando-as como capazes e, assim, fortalecendo a sua coragem. Para ele, é experimentando novos processos educativos que as crianças podem se transformar em adultos pensantes e intelectuais. Para isso a educação deveria ser integral, ou seja, a cultura física, além dos exercícios físicos ao ar livre, também estaria relacionada à alimentação sadia, e a cultura escolar, em vez de estimular a competição, deveria estimular a alegria e a convivência. Faure pretendia fortalecer a inteligência entendida como capacidade de compreender, memorizar, imaginar e julgar.

Para Stirner (1979), o conhecimento deveria ser tomado para si pelo aprendiz, ou o aprendiz deveria se tornar proprietário do conhecimento a que ele tem acesso num ato

de revolta. Anarquista entre os anarquistas, para Stirner revolução e revolta não são sinônimos, pois revolução aponta para uma perturbação do estado de coisas existentes, ou um ato político que exige a criação de novas instituições. A revolta, por sua vez, é individual e tem como consequência a transformação da ordem estabelecida ao demolir as instituições e suas estratégias.

Por estarem em constante construção e, ao mesmo tempo, por promoverem uma desconstrução do cotidiano e da sociedade capitalista, as escolas libertárias funcionam como uma *máquina de guerra*. Para Deleuze e Guattari (1997), máquina de guerra é tudo aquilo que é exterior ao Estado e o faz fugir, explorando as pontas de suas desterritorializações. Ela é nômade e deriva do devir revolucionário, manifestando-se na guerra e não na História. A máquina de guerra promove uma resistência ao pensar fora do pensamento de Estado, escapando, assim, de estruturas morais e identidades essencialistas e operando por multiplicidades.

Longe de querer esgotar toda a multiplicidade das experiências anarquistas e libertárias em educação, aqui se destacam algumas das experiências educativas, escolares e as propostas de desescolarização que têm a liberdade como fim.

Uma das primeiras anticondutas relacionadas à educação de crianças e jovens aconteceu no final do século XVIII pelo inglês William Godwin, considerado um precursor do anarquismo. Segundo Edson Passetti e Acácio Augusto:

Godwin contestava o nascente projeto de educação nacional como ensino formal e obrigatório administrado pelo Estado. Argumentava que a instituição de ensino, ao pretender a permanência e a conservação, constitui a educação com base em dogmas estabelecidos e obstaculiza a contestação. Enfim, o ensino nacional não estimula o desenvolvimento pessoal, somente a glória do Estado-Nação, que faz da educação seu monopólio e que exige a obrigatoriedade da criança na escola (PASSETTI, AUGUSTO, 2008:35).

De acordo com sua atitude libertária, contrária a todo tipo de autoritarismo e contra qualquer forma de punição ou castigo infantil, em 1797 escreveu “Educação pela vontade”, onde delineou sua visão de ensino:

A liberdade é a mais desejável de todas as vantagens sub-lunares. Seria, portanto, de bom grado que eu transmitiria conhecimento sem infringir, ou tentando violentar o menos possível, a vontade e o julgamento da pessoa a ser instruída. [...] O melhor método de ensino será, portanto, sempre que houver condições para praticá-lo, aquele que garanta que todos os conhecimentos adquiridos pelo aluno sejam precedidos e acompanhados pela vontade de adquiri-los. A melhor motivação para aprender é a percepção do valor da coisa aprendida. [...] Nada pode ser adaptado com tanta felicidade para remover as dificuldades do ensino do que fazer com que o aluno seja primeiro levado a desejar o conhecimento e depois facilitar a sua tarefa, removendo os obstáculos do seu caminho com tanta frequência e tão logo ele julgar necessário (GODWIN *In* WOODCOCK, 1981:250-252).

Diferentemente de Bakunin, que defendia a moralização da infância por meio da autoridade dos adultos, Godwin defendia a vontade dos estudantes como prática educativa, radicalizando a perspectiva libertária. Bakunin, por essa via, reafirma a importância da ação moralizante das gerações mais velhas de anarquistas em direção aos mais novos como uma preparação moral que teria por função potencializar os talentos de cada criança e jovem. Em Bakunin, não há a atenção para com as surpresas trazidas por crianças e jovens, mas antes um certo programa a ser seguido para que estas adentrem à sociabilidade libertária ou persigam as práticas da família anarquista.

Godwin, por outro lado, foi um defensor da desescolarização. Ao abandonar a carreira de pastor calvinista, fundou uma escola experimental, que durou pouco tempo, e passou a se dedicar somente à literatura, inclusive à literatura infantil, sob o pseudônimo de Edward Baldwin. Ele resgatou diversas fábulas que contrariavam a

ordem vigente e colocavam em xeque o modo como se enxergava as crianças pobres e o modo como a nova sociedade civil se relacionava com o dinheiro e com suas posses³². Escreveu, também, uma versão de *João e o pé de feijão*, que até hoje é publicada. Nessa história “politicamente incorreta”, um menino pobre rouba objetos valiosos de um gigante que, por sua vez, os havia roubado do pai do menino. No final da história, João e a mãe se tornam ricos e felizes, apesar da atitude moralmente errada do menino.

Outro dos mais singulares educadores libertários foi Charles Fourier, principalmente pelo seu modo original de compreender as crianças e seu agir no mundo. Nasceu em Besançon, em 1772. Era filho de comerciante, mas não seguiu a profissão do pai. Depois da Revolução Francesa, transformou-se num crítico do sistema comercial, mas, diferente de outros libertários, era cristão e não questionava a propriedade privada. Em 1826 criou o jornal *Le Phalanstère* e por volta de 1830 era conhecido em toda França por sua proposta de reconstrução social.

Fourier foi um criador de conceitos. Sua grande criação foram os falanstérios, que se constituíam de prédios comunitários que poderiam abrigar até duas mil pessoas. Eles eram bem equipados, organizados e produtivos, sempre com vistas ao trabalho coletivo, inclusive o trabalho infantil:

Na idealização do falanstério por Fourier, os prédios dos agricultores rodeariam o prédio central (que tinha a forma do palácio de Versalhes). Quem quisesse, também poderia mudar-se para o interior do prédio principal, o falanstério propriamente dito, em um dos andares superiores, deixando o térreo reservado para as unidades de produção (manufatura, indústria caseira), o trabalho pedagógico, as salas de reunião onde aconteceriam os encontros dos moradores e as

³² Para maiores informações, ver *Fables ancient and modern, adapted for the use of children by Edward Baldwin*. Disponível em http://books.google.com.br/books?id=BgYGAAAAQAAJ&hl=pt-BR&source=gbs_slider_cls_metadata_7_mylibrary Acesso em 02/07/2016.

refeições coletivas, asseguradas por uma cozinha comum (FREITAG, 2006, 53).

Num falanstério, as pessoas podiam exercitar os três princípios que regem a vida dos homens, a saber: as pulsões, o corpo e a inteligência. Para Fourier, diferentemente da teoria psicológica criada por Sigmund Freud³³ décadas mais tarde, as pulsões, os desejos ou os instintos não devem ser reprimidos socialmente e, sim, aceitos, a fim de alcançar a felicidade individual e a harmonia social, afirmando a vida. Para ele, o mundo da Harmonia só seria alcançado pela associação em *séries passionais*, criando, por essa via, uma *teoria geral sobre a atração passional* a partir da observação do mundo concreto (FOURIER, 1829).

Segundo Fourier, a atração passional é algo que nos move, apesar da razão, da moral ou de outras regras sociais. A atração é regida por três objetivos: o prazer dos sentidos, a busca por agrupamentos e a unidade universal. Inspirado pela música e pelas doze notas musicais da escala cromática³⁴ que, juntas, criam a harmonia e as mais diversas composições, para ele existem doze paixões primitivas, a saber: as cinco paixões ligadas aos sentidos (tato, audição, paladar, olfato e visão), as paixões afetivas (amor, amizade, paternidade e ambição) e as paixões mecanizantes ou distributivas que mesclam as outras duas, a saber, a paixão borboleta (paixão pela variação), a paixão cabalista (paixão pela intriga e pela concorrência) e a paixão compósita (paixão pela vida social e política, ou pela harmonia).

³³ Para Freud, as pulsões são governadas pelo princípio do prazer, entretanto a vida social e a moral acabam por refrear esse princípio quando o superego envia mensagens negativas em relação a elas. Nesse sentido, o que seria prazer transforma-se em desprazer. Outro ponto importante da teoria freudiana é ser possível, mesmo sentindo desprazer, que os indivíduos repitam as pulsões reprimidas, inconscientemente. A essa forma de pulsão ele denominou pulsão de morte (FREUD, 1996).

³⁴ A escala cromática é uma escala formada pela sequência de semitons, ou pelas seis notas musicais e seus semitons. Sendo assim, essa escala possui doze notas.

Para Fourier, paixão, corpo e inteligência estão interligados no trabalho atraente, sempre sujeito à variação inerente à liberdade, privilegiando as atividades junto à natureza e, também, às artes, e sempre a partir das séries: séries dos três sexos (homens, mulheres e crianças), série das três fortunas (ricos, médios e pobres), entre outras, com vistas à melhor divisão do trabalho e, também, do descanso. Nesse sentido, a atividade produtiva se torna, também, prazerosa.

René Schérer (2009), em seu livro *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*, ressalta a importância que Fourier dava ao ensino de crianças pelas próprias crianças, sempre em grupos aos quais ele dava o nome de coros ou tribos. Nas tribos, as crianças de diversas idades³⁵ se uniam por interesse ou por um trabalho em comum. Entretanto, ele não negava a possibilidade de intrigas, rivalidades ou conflitos, sendo que eles eram inerentes ao projeto educativo fourieriano:

Aliás, Fourier nunca faz especulações sobre crianças isoladas, mas sobre a totalidade das séries e – tendo afirmado a liberdade passional da infância – ele não acredita num mundo da infância isolada que viesse a criar-se sozinha; nesse caso, ao charme vicinal é preciso acrescentar o contato dos extremos que faz circular o fluxo passional de amizade ascendente e descendente entre os pequerruchos e os patriarcas que os ajudam fazendo desabrochar suas vocações (os bonnins e bonnines, a quem é atribuído o papel de governanta), entre os alunos e professores, os sibilos e sibilas escolhidos por sua competência entre os grupos mais velhos (SCHÉRER, 2009, 83).

Antes de Freud, Fourier constatou a força das pulsões nas ações e atitudes das crianças. Mas, não se absteve de aceita-las e de incorpora-las na prática pedagógica. Nesse sentido, a educação fourieriana não buscava sublimar ou reprimir as pulsões infantis, como Freud afirmou ser uma das ações constitutivas da prática educacional ou

³⁵ Fourier definiu diferentes fases da infância, a saber: traquinas, querubins, serafins, liceais, ginasianos e mocinhos (FOURIER, 1826).

mesmo sua principal função, pois para ele não existiria cultura sem sublimação da libido (FREUD, 1996), mas sim como potencializa-las, direcionando-as para a composição de paixões mais complexas e até mesmo práticas, reconhecendo a variação e a diversidade humanas. Em outras palavras, Fourier pensava a vida social de forma aberta e inesperada. Para ele, na vida social tudo é possível se não for regido pelas idealizações e teleologias, mas pelo reconhecimento das paixões, das inclinações e dos ritmos naturais de cada um, sempre em relação com os demais. Como na música.

O Brasil foi o primeiro lugar fora da Europa a ter um falanstério. Na década de 1840, imigrantes franceses seguidores das ideias de Fourier criaram uma colônia industrial no nordeste da Província de Santa Catarina, na Península do Saí, atual Município de São Francisco do Sul. Os fourieristas que aqui chegaram tinham como base o princípio associativo, presente na esfera da produção e em outras esferas. No plano inicial, a educação das crianças seria integral, atraente e orientada à formação para o trabalho, respeitando-se as aptidões das crianças e sem interferências familiares; a habitação seria um só imóvel com aposentos de dimensões variadas e também refeitórios, oficinas, livraria, museu e teatro; uma única cozinha coletiva preencheria as exigências, tanto quanto uma adega, um armazém e um celeiro; pretendia-se a criação de um núcleo industrial construído pelos integrantes do falanstério; haveria um banco próprio que controlaria as finanças (LINS, 2009).

Os colonos que para cá vieram eram, em sua maioria, engenheiros, maquinistas, carpinteiros. Mas, aqui, tiveram que se ocupar da agricultura e atividades ligadas à terra, o que causou atrasos e problemas técnicos, repercutindo no projeto original. Por isso, muitos embarcaram de volta à Europa. A experiência terminou no começo de 1846 (*Idem; ibidem*).

Depois do Falanstério do Saí, outra experiência anarquista aconteceu na cidade de Palmeira, no Paraná, em 1890. A Colônia Cecília, fruto do anarquismo experimental de Giovanni Rossi, fortemente ligado à imigração de classes proletárias italianas, foi um breve episódio e o marco inicial do anarquismo no Brasil e na América Latina. Na Colônia Cecília não havia organização social, regulamentos ou chefes. Os integrantes, entre eles alguns filósofos e músicos que não tinham nenhuma habilidade com a terra, tinham um cotidiano de vida comunitária e rude, onde o trabalho era difícil e a comida escassa (BARBOSA, 2014).

o único vínculo que une a mulher ao homem e que, cessado este, a união seja considerada como uma torpeza moral. O amor livre entre dois ou mais homens com uma mulher, o casamento poliândrico, é defendido como fonte de honestidade e dignidade, sendo natural do ser humano “querer bem, ao mesmo tempo, a várias” pessoas. O adultério é para ele a “forma de amor livre menos digna”, hipocritamente tido como comum na sociedade familiar burguesa (*Idem, ibidem*:10).

Rossi propagou e praticou o que chamou de amor livre, entretanto, para a moral da época, e até hoje, a proposta de uma família poliândrica ou do poliamor insultou os defensores dos bons costumes. Como Rossi também era contra a propriedade privada, o direito à herança e contra a religião, o socialismo experimental proposto por ele encontrou resistências entre os próprios colonos. Os problemas internos, também de ordem financeira, acabaram por encerrar a Colônia Cecília em 1894.

O libertário Pierre-Joseph Proudhon foi um crítico tanto do capitalismo como do socialismo autoritário. Sua atitude formou a base do movimento anarquista europeu do século XIX. Em seu livro *Sistema das contradições econômicas ou Filosofia da miséria*, de 1846, Proudhon (2003) critica a escola liberal que promove um ensino

puramente intelectual e, também, a escola socialista que defende o ensino politécnico, pois para ele as duas mantêm a divisão social entre proprietários e trabalhadores.

Depois das oscilações do valor, a divisão do trabalho é o fato econômico que influi da maneira mais sensível sobre lucros e salários. É o primeiro piquete plantado pela Providência sobre o solo da indústria, o ponto de partida desta imensa triangulação que deve, por fim, determinar para cada um e para todos o direito e o dever (PROUDHON, 2003:211).

A partir dos encontros na *Internacional de Trabalhadores de 1860*, os anarquistas buscaram criar escolas em que pudessem ocorrer práticas libertárias, entendendo a escolarização um direito dos trabalhadores que deveria ser gerido por eles mesmos, e não pelo Estado ou pela Igreja (CALSAVARA, 2012), como a escola *Iasnaia Poliana* de Liev Tolstói, o *Orfanato Prévost* de Paul Robin, a *Colmeia* de Sébastien Faure e a *Escola Moderna* de Francisco Ferrer.

Essas escolas se caracterizaram pela autogestão, pela recusa ao monopólio do Estado e por serem integrais e emancipadoras. Integrais, por “por aliar[em] corpo e mente, teoria e prática e, principalmente, trabalho manual e intelectual” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008:42). Emancipadoras, por proporem um exercício diário de tutela das crianças de forma responsável e, ao mesmo tempo, de afastamento para que elas possam experimentar suas liberdades, como veremos nos exemplos a seguir.

A escola *Iasnaia Poliana*, criada por Liev Tolstói em 1849 na Rússia, foi fundada pelo escritor para promover a educação dos camponeses que moravam em suas terras. Ela foi fechada e reaberta diversas vezes. A escola proposta por Tolstói, baseada em seu anarquismo cristão, caracterizava-se por pensar a educação do ponto de vista da criança: ele propunha os estudos do meio e as aulas ao ar livre, o uso da literatura clássica e a criação de um museu escolar.

Tolstoi enxergava a escola liberal como a manutenção do *status quo*, por isso em sua escola não haviam leis ou normas pré-estabelecidas; as regras eram construídas conjuntamente e na convivência diária (CALSAVARA, 2012).

A escola era aberta para meninos e meninas entre sete e treze anos, mas havia mais meninos que meninas. As classes não eram organizadas por idades, pois as crianças eram agrupadas segundo aquilo que elas precisavam estudar: as que estavam nas classes iniciantes estudavam as primeiras lições de aritmética, história sagrada e leitura e escrita. As crianças das classes mais avançadas estudavam leitura, redação, história sagrada, história da Rússia, desenho, desenho geométrico, canto, matemática, ciências naturais e instrução religiosa. Os professores faziam registros sistemáticos e planejavam semanalmente as atividades para seus alunos, mas de forma flexível. Não havia lições de casa nem punições (SINGER, 1997). Uma das principais características da escola de Tolstoi foi introduzir a liberdade na experiência de escolar, assim seus alunos tinham permissão para frequentar as aulas quando bem quisessem, e não havia castigos físicos (BARTLETT, 2013).

Além de Iásnaia Poliana, Tolstoi abriu mais 21 escolas rurais, todas funcionando conforme seus princípios libertários.

Ninguém traz consigo alguma coisa, nem livros nem cadernos. Nenhum aluno é obrigado a fazer dever de casa. Além de virem de mãos vazias, os alunos não são obrigados a decorar lições, sequer a aula do dia anterior. Eles não se atormentam com o pensamento da tarefa por fazer. Trazem apenas a si mesmos, sua natureza receptiva, e a certeza de que hoje a escola será tão alegre quanto ontem [...]. Ninguém jamais é repreendido por se atrasar. Eles se sentam onde querem: bancos, mesas, peitoris das janelas, poltronas. O horário prevê quatro aulas antes do jantar, que às vezes na prática se tornam três ou duas, e que podem ser sobre assuntos bastante diferentes [...]. Na minha opinião essa desordem externa é útil e necessária, por mais estranha e inconveniente que possa parecer ao professor [...]. De início essa desordem, ou ordem livre, nos assusta, porque fomos

educados de outras maneiras e estamos acostumados a algo diferente. Em segundo lugar, neste como em muitos casos semelhantes, a coerção só é usada por causa de pressa ou falta de respeito pela natureza humana [...] (TOLSTOI *op. cit.* BARTLETT, 2013:192).

A relação de Tolstoi com o anarquismo o tornou conhecido como um cristão-anarquista.

Tomado pela concepção da igualdade de todos perante Deus, todos sendo igualmente filhos de Deus, Tolstoi elabora sua crítica ao Estado e às relações sociais. Questiona como alguém pode trabalhar em um banco, tomando o dinheiro e encarecendo todos os produtos, por meio de taxas, prejudicando diretamente os outros. E como é possível consumir tranquilamente produtos como charuto e açúcar, sabendo que outras pessoas sacrificaram sua saúde no processo de produção. Ou ainda, como alguém pode, sob o título de soldado, policial ou juiz, interrogar, prender, açoitar, bater, humilhar, julgar ou condenar outrem. Liev Tolstoi questiona a cumplicidade dos cidadãos no sistema de opressão do Estado; para ele negar-se ao poder soberano implica também não assumir certos cargos ou empregos que contribuam com a perpetuação da ordem, como por exemplo, cargos ligados ao governo, tornar-se um membro do exército, bem como não estabelecer hierarquias em suas relações cotidianas. Para Tolstoi, um verdadeiro cristão não poderia, sob hipótese alguma, possuir empregados ou subalternos, isso iria contra a igualdade postulada pelo cristianismo (AQUINO, 2011:5).

Por tudo isso, Tolstoi também assinou o *Manifesto pela liberdade de ensino* formulado em 1868 pelos “grupos de iniciativa pelas escolas libertárias”, com nomes como Kropoktin, Elisé Reclus e Jean Grave. A fim de preparar seus professores para a educação libertária, Tolstoi desenvolveu três questões fundamentais: 1) É necessário para ensinar a adesão voluntária do aluno? Sim, e para fazê-lo é necessário suscitar o interesse vivo do aluno, ou seja, ganhá-lo com o que temos a dizer; 2) Como e o que se deve ensinar? Tudo pode ser ensinado, mas o centro do ensino está no aluno com suas necessidades, seus ritmos e suas capacidades; 3) O professor é aquele que sabe? Professor não é aquele que sabe, mas sim aquele que ama o que faz com seus alunos.

Segundo Bartlett (2013), em 1874 Tolstoi apresentou suas ideias pedagógicas no Comitê Literário de Moscou. Ele propôs realizar uma comparação entre seus métodos pedagógicos e os adotados pela rede oficial de ensino. Os resultados, entretanto, foram considerados inconclusos. Tolstoi, então, publicou cinquenta páginas acerca de seus métodos no periódico “Notas da pátria”, provocando um amplo debate público.

No final de sua vida, aos 82 anos, Tolstoi deixou sua casa para viver como um andarilho. Dez dias depois, faleceu. Depois de sua morte, a fazenda Iásnaia Poliana foi transformada em museu.

O *Orfanato Prévost*, dirigido por Paul Robin de 1880 a 1894, distinguia-se pela educação integral e pela coeducação dos sexos, princípio defendido por seu amigo Bakunin³⁶. Paul Robin estudou Pedagogia e, ao mesmo tempo, aproximou-se do anarquismo. É por isso que ele é considerado o primeiro pedagogo anarquista. Sua proposta de educação integral não foi aceita em diversos países, até que em 1880 ele foi indicado para dirigir o orfanato Prévost, em Cempuis.

Durante os primeiros anos como educador no sul da França, Robin já demonstrava incômodo em relação ao sistema educacional vigente, em que os alunos ficavam o tempo todo sentados na sala de aula. Além disso, entendia a educação como revolucionária, na medida em que fosse integral. Robin, antes de Freinet³⁷, promovia

³⁶ Bakunin foi um grande crítico das dualidades presentes na educação de seu tempo: uma educação diferente para meninos e meninas, para ricos e pobres, para o trabalho intelectual e para o trabalho manual. Nesse sentido, para que outra sociedade fosse possível, era preciso acabar com os dualismos realizando uma escola para todos. Sua luta era pela igualdade e pela emancipação de todos (BAKUNIN, 2002).

³⁷ Celestin Freinet foi um educador francês. Nasceu em 1896 em Gars, povoado na região da Provence. Sua experiência como professor se deu durante as duas Grandes Guerras. Por isso, a necessidade o fez criar outros modos de ensinar que somente dentro da sala de aula, como as aulas-passeio, o jornal escolar, entre outras didáticas inovadoras para a época. Comunista, foi um dos pedagogos que inspiraram o movimento Escola Nova que, nas primeiras décadas do século 20, se colocou contra o ensino liberal tradicional.

aulas-passeio: os alunos iam a oficinas e fábricas, realizavam pesquisas botânicas e geológicas e criavam pequenos observatórios meteorológicos (CASTRO, 2011).

Por reconhecer a divisão da sociedade em duas classes distintas, uma formada pelos trabalhadores intelectuais e outra formada pelos trabalhadores braçais, ele propunha o desenvolvimento harmônico dos indivíduos como uma das tarefas necessárias à revolução social. Para tanto, propunha a instrução integral, ou seja, a mais ampla formação, integrando todos os aspectos do desenvolvimento humano. Como um dos criadores do “Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista”, de 1882, Robin suprimiu a disciplina, exames e programas em Prévost, pois eles não levavam ao autoconhecimento e ao livre pensamento. Para Robin e para outros anarquistas, as práticas pedagógicas tradicionais contribuía para “a naturalização da mentira e da rivalidade, além de colaborar para a perda da originalidade e da iniciativa dos alunos” (*Idem; ibidem:7*).

Inspirado em Fourier, na Cempuís de Robin o ensino inicial, ou o ensino para o primeiro período da infância enfatizava a formação individual, levando à compreensão de pertencimento à coletividade. Conforme os alunos cresciam, gradativamente, deveriam trabalhar os conhecimentos adquiridos anteriormente, integrando o saber e o fazer por meio da produção. Durante os estudos primários, as crianças participavam de todas as atividades práticas oferecidas pelo orfanato. Organizados em seis grupos formados por meninas e meninos, eles se alternavam, a cada semana, nas seis categorias de trabalho oferecidas: agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza. Essa experiência permitia que os estudantes escolhessem sua futura profissão, considerando, sempre, os aspectos intelectuais, físicos e sociais da educação (GALLO, 2007).

Em Cempuís, os esportes, como natação e equitação, as artes, as ciências, as línguas, eram ensinadas de forma indutiva, superando o caráter dedutivo da educação formal. A história era estudada a partir dos feitos sociais e do desenvolvimento da humanidade, e não da adulação a reis e rainhas. A educação integral de Robin era uma educação pelo trabalho, e não para o trabalho. Ela estimulava os sentidos de justiça e de reciprocidade social, de modo diferente da proposta de Rousseau, que buscava a mera observação social (GALLO, 1995).

Sua proposta educativa laica, integral, racionalista, de coeducação dos sexos e sem hierarquias ficou conhecida internacionalmente, mas era considerada muito adiantada para época, inclusive para os familiares de seus alunos, por isso Robin sofreu perseguições e prisões (CALSAVARA, 2012).

A *Escola Moderna* de Francisco Ferrer Y Guardia foi fundada em 1901 na Espanha. Nela se praticava a coeducação dos sexos e também das classes sociais, os jogos cooperativos, a higiene escolar, a constante formação dos professores e a publicação de livros, sempre tendo por base a educação racional e científica defendida por Ferrer Y Guardia. Para o educador, a prática educativa deve ser antiautoritária e, para isso, é preciso formar professores que acreditam na autonomia, na liberdade e na abolição das provas, das recompensas e dos castigos, para, assim, fazer surgir uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

Os professores que se oferecem à Escola Moderna e solicitam sua recomendação para exercer a profissão em escolas similares devem renunciar todo castigo material e moral, sob pena de serem desqualificados para sempre. A severidade resmungona, a impaciência, a ira, às vezes beiram à crueldade e devem desaparecer com os professores antiquados. Nas escolas livres, tudo deve ser paz, alegria e confraternidade.

Acreditamos que esse aviso bastará para banir tais práticas em seguida, improprias de pessoas que devem ter como único ideal a formação de uma geração apta a estabelecer uma sociedade verdadeiramente fraternal, solidária e justa (FERRER Y GUARDIA, 2014, 85).

A proposta pedagógica de Ferrer Y Guardia era calcada nas ciências naturais, mas também enfocava os problemas sociais. Era um processo que educava pela razão, pela vontade, pelo desejo e pelo afeto, levando o estudante a raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre.

Ferrer Y Guardia fundou uma editora, publicou livros didáticos e realizou conferências, tendo como público trabalhadores, empregadores, homens, mulheres. A escola foi fechada pela polícia em 1906 e o educador foi preso. O motivo para tanto foi um atentado a bomba, em Madri, contra o rei Afonso XIII. O autor do atentado foi o anarquista Mateo Morral (1880-1906), que havia trabalhado como bibliotecário na Escuela Moderna. No inquérito aberto pelo governo, Ferrer foi indiciado como mentor intelectual do atentado. Apesar de ter sido inocentado, o educador não conseguiu recursos para reabrir a escola e mudou-se para a França e depois para a Bélgica. Quando retornou, foi acusado pelo governo da Espanha de participar de atos de revolta que estavam acontecendo no país. Ferrer Y Guardia, então, foi preso, condenado e fuzilado em 1909 (GALLO, 2013).

Seu método de ensino ficou conhecido internacionalmente. No Brasil, a educação racional de Ferrer Y Guardia foi referência de João Penteadó. Em São Paulo, entre 1912 e 1919 funcionaram as Escolas Modernas de São Paulo, que foram fechadas por influência da Igreja Católica. Nelas, eram praticadas a coeducação dos sexos e das classes sociais, os estudos do meio, os jornais anarquistas, os livros didáticos editados por Ferrer Y Guardia e a formação de bibliotecas escolares (CALSAVARA, 2012).

No Brasil, logo após o fuzilamento de Ferrer Y Guardia, houve um grande interesse por sua obra, principalmente em São Paulo onde foi criado o Comitê Pró Escola Moderna³⁸. Em 1912, João Penteado fundou a Escola Moderna no. 1 no Belenzinho e, mais tarde, a Escola Moderna no. 2, no Brás. As duas foram fechadas pelo governo paulista em 1919. Entretanto, João Penteado conseguiu manter a escola do Belenzinho, alterando seu nome para Escola Nova. A escola mudou de nome diversas vezes, até o seu fechamento em 2002, aumentando o número de alunos e mantendo seu estilo libertário. Além da escola, João Penteado também fundou e participou ativamente do Centro de Cultura Social, junto com Adelino de Pinho e Jaime Curbero, e da Nossa Chácara, espaço de encontro de anarquistas em que aconteciam palestras, congressos e conferências. Outra forma de realizar a militância libertária e propagar as ideias de Ferrer foram as palestras e viagens que ele realizou ao longo de sua vida. Ele também organizou bibliotecas, foi membro da *União dos Trabalhadores Gráficos* e foi membro da comissão executiva do jornal *A lanterna* (CALSAVARA, 2012).

A *Colmeia*, ou *La Ruche*, criada por Sebastien Faure, era uma escola que também defendia a coeducação dos sexos e as aulas ao ar livre, mas se caracterizava principalmente pelo diálogo livre entre professores e alunos, estimulando, assim, o autodidatismo de crianças e jovens, as práticas saudáveis e a não utilização do regime de recompensa e punição dos estudantes.

Fundada em 1904, essa escola era tão experimental que foi considerada um verdadeiro laboratório de educação ou uma comunidade com fins educacionais pelos

³⁸ Além da escola de João Penteado em São Paulo, também foram criadas escolas Modernas, por outros anarquistas, em Bauru, Cândido Rodrigues, Campinas e São Caetano. Todas elas buscaram seguir o ensino racionalista de Ferrer e mantinham-se pela autogestão. É importante notar que durante o século XX os anarquistas que viviam no Brasil, além de pensarem no futuro, vivenciavam o anarquismo no presente, criavam laços de solidariedade, lutavam por conquistas sociais e por melhores condições de vida e de trabalho.

anarquistas. Sébastien Faure afirmava que as crianças e os jovens possuíam ardor, energia e força. Por isso, era preciso apresentar-lhes ideias variadas, para que as abraçassem e delas se tornassem defensores desinteressados e generosos. A esse método ele deu o nome de Positivo. Inspirado na experiência de Paul Robin no Orfanato de Cempuis, o método positivo visava ampliar as três faculdades humanas: física, intelectual e moral e implicava na observação, a fim de exercitar a memória.

Por cultura física entendia a alimentação sadia e higiênica, acompanhada de exercícios físicos ao ar livre. A cultura intelectual voltava-se para liberar a criança da escola como prisão, da severidade, do sistema de punição e recompensas, e dissolver a competitividade própria ao agrupamento de crianças em classes; trazia-lhe o gosto pelos estudos que deveriam começar com um programa bastante leve, de conhecimentos básicos fundamentais como escrita, leitura, cálculo, primeiras noções de desenho, noções elementares de ciência. Pretendia-se com isso fortalecer a inteligência entendida como capacidade de compreender, memória, imaginação e julgamento. Decorria de maneira lógica a aproximação da cultura física e intelectual da cultura moral do estudante formado em meio a muitas conversas voltadas para se aprender a lidar com dificuldades; uma educação própria aos que se associam libertariamente, avessos aos constrangimentos relativos ao sistema de recompensa e punição. Para Faure, a criança é o efeito do meio em que ela vive; então, para mudar o mundo é preciso transformar o lugar onde se vive. Não basta uma escola, é preciso uma associação que acolha a escola. Não basta um lugar para instalar a escola é preciso inventar espaços de educação, e a imaginação, que é própria de crianças, deve ser potencializada (PASSETTI; AUGUSTO, 2008:44).

Não havia salas de aula na Colmeia, nem professores. Os *ruchards*, adultos que orientavam os estudantes, exploravam a floresta próxima à La Ruche de forma a tornar a educação atraente, e ensinavam utilizando uma linguagem simples e inspiradora.

Guentcho era um flautista búlgaro que cuidava da terra e ensinava música. Ao amanhecer, acordava e levava as crianças à floresta e dizia

que naquele momento, quando a natureza desperta e os vapores da terra sobem ao céu, podia-se perceber o soar de uma flauta.

A música atravessava La Ruche. Não era uma disciplina curricular, nem estava apartada da educação anarquista, mas aproximava colaboradores e crianças por meio da dança, de um instrumento e das letras. Corroía a relação hierárquica professor-aluno.

Em La Ruche era inexistente qualquer forma de constrangimento à criança. Para Faure, não somente o uso de castigos físicos, mas de ameaças, caracterizam um adestramento que classifica as ações das crianças em recompensáveis ou puníveis. Essas são características de um ensino disciplinar que busca produzir uma determinada conduta. A relação das crianças com os *ruchards* dissolvia hierarquias: eles comiam, dançavam e cantavam juntos (UEHARA, 2011:96).

Os momentos de festa eram muito importantes para a disseminação das ideias de Faure, como a festa anual no verão. Compareciam os amigos e a população de Rambouillet e este era o momento para apresentar La Ruche aos que não a conheciam e também para rever vários anarquistas. Os integrantes de La Ruche limpavam, decoravam e aprontavam os materiais que seriam vendidos. As crianças ensaiavam o coral a ser apresentado. Durante a festa, Faure fazia palestras e à noite fogos de artifício explodiam nos céus.

Faure e sua Colmeia não se encaixavam nas leis e normas de secretarias e ministérios. Por isso, foi advertido diversas vezes, principalmente pela coeducação dos sexos e pela falta de uma autorização para abrir uma escola. Ele respondia que a Colmeia não era uma escola, nem um orfanato, nem um pensionato. “La Ruche não se inseria em nenhuma instituição de ensino transcrita na lei. As acusações do inspetor não possuíam valor e Faure não infringia a lei por não estar dentro dela” (*Idem, ibidem:99*).

A Colmeia terminou com o início da Primeira Guerra Mundial em 1917. Aos poucos, *ruchards*, jovens e crianças foram indo embora da Colmeia devido ao ambiente caótico de guerra que se instalou na Europa.

A escola *Paideia*, na Espanha, também é uma experiência libertária. Ela começou a funcionar em janeiro de 1978 em Mérida (Badajoz), Espanha, e continua até hoje. A inspiração de Concha Castaño Casaseca, M^a Jesús Checa Simó e Josefa Martín Luengo vem de Fregenal de la Sierra e sua “Escola em Liberdade”, cujo projeto foi destituído pelo governo franquista. Na Paideia, a autogestão é praticada e a educação é baseada no ensino racionalista de Ferrer Y Guardia. O coletivo autogestionário da escola é composto por pessoas que trabalham em tempo integral na escola, mas também por outras que se dedicam ao trabalho educativo em horário pós-laboral, inclusive ajudando economicamente a escola. A responsabilidade pela educação das crianças é dividida em todos os aspectos, por isso, as decisões são tomadas em assembleias.

Na Paideia, o processo de aprendizagem das crianças é reconhecido como *caótico*, por isso lá não se segue a rotina escolar liberal tradicional. Na Paideia, somente duas atividades são reconhecidas como rotineiras: a comida, feita diariamente por adultos e crianças, e a assembleia, realizada sempre as sextas-feiras. As crianças não participam de grupos fixos e as atividades podem ser interrompidas e retomadas conforme o seu interesse e cada grupo decide o que irá realizar durante o dia. É justamente essa diferença entre projeto e processo que caracteriza o trabalho pedagógico da Paideia, que não implica uma aprendizagem falha; pelo contrário, as crianças aprendem e comprovam seu aprendizado em avaliações e em depoimentos de ex-alunos que afirmam que lá aprenderam e, ao mesmo tempo, foram felizes.

Na história da Paideia, as questões de gênero causaram uma divisão entre os fundadores, pois as mulheres reconheceram a importância de uma educação contra o machismo e a cultura ocidental tipicamente masculina. Assim nasceu outro coletivo, adjunto a escola, das Mulheres pela Anarquia. Ele é composto por todas as mulheres do

Coletivo Paideia e algumas outras muito próximas a elas. Este coletivo publica a revista “Iguallancia” e o panfleto de denúncia “La ortiga libertária” (KASSICK, 2004).

Outra experiência escolar anarquista foi a creche autogestionária *Bonaventure*, na ilha d’Oléron, na França. Antes da criação da escola, Thyde Rosel e Jean-Marc Raynaud participaram de mais ou menos cinquenta conferências e, com o apoio do movimento libertário, a abriram em 1993. Em Bonaventure funcionou uma classe única mesclando idades e níveis e respeitando o ritmo de aprendizagem fundamentais das crianças.

Cada ciclo é trabalhado com projetos elaborados conjuntamente pelas crianças e os educadores, como um contrato. Durante e ao final de cada contrato, existem auto-avaliações que é exercida pelo próprio aluno, e uma pelo grupo. A escola, em conjunto, se avalia permanentemente através do "A.G.", e são avaliados também externamente por uma comissão chamada "de olhar exterior", formada por sociólogos, psicólogos, professores/as... que simpatizam com o projeto, mas não participam dele diretamente. É distribuído material "tradicional" pela manhã; atividades artísticas, desportivas, manuais... pela tarde. A participação na vida institucional da escola e sua gestão (autogestionária) fazem parte do processo educativo (aprendizado da cidadania) e por isso, se submete a avaliação. O curso escolar, assim como a vida na escola, se efetua ao ritmo de acompanhamento, de ajuda mútua. Nos projetos, Bonaventure efetua regularmente visitas a diferentes estruturas (agrícolas, econômicas, culturais, sociais...) alternativas. No final do período escolar, Bonaventure prepara as crianças para a entrada no colégio e, em caso de partida, antes que isso ocorra, ela é preparada para o retorno à norma escola.³⁹

As aulas foram interrompidas no período de 2001-2002, por causa de problemas administrativos. Apesar de Bonaventure nunca ter solicitado ao Estado a condição de escola privada, eles foram obrigados a pedir a condição de escola privada. Os

³⁹ Entrevista de Thyde Rosel ao site do Centro de Contrainformação e Material Anarquista (CCMA) realizada em 2002 <http://www.anarquismo.org> Acesso em 02/07/2016.

inspetores de ensino, então, passaram a ir com regularidade à escola, inviabilizando o projeto.⁴⁰

Em linhas gerais, pode-se afirmar que as principais características das escolas libertárias são a autogestão, a constatação da singularidade infanto-juvenil, o respeito pelas diferenças, a coeducação dos sexos, o diálogo, o internacionalismo, a educação atraente e integral, a união dos trabalhos manual e intelectual e a abolição dos castigos. As escolas libertárias são fruto de pensamentos fora do modelo de Estado: elas propõem uma educação *outra*, longe das hierarquias e dos pequenos poderes que mantêm a força do governo estatal e das suas leis.

Escola liberal progressista e educação socialista autoritária: liberdade como meio

As escolas que tomam a liberdade como meio, também chamadas de *democráticas*, buscam reformar a escola estatal e não a sua demolição (GALLO, 1996).

As escolas democráticas possuem como referência a pedagogia contratualista de Rousseau⁴¹ e manifestaram-se inicialmente na escola liberal progressista de John

⁴⁰ Destacam-se, também, as propostas de Paul Goodman e Ivan Illich, ligadas à desescolarização da sociedade. As reflexões e propostas do anarquista Paul Goodman aparecem em seu livro *Deseducação Compulsória* (1962), remetendo à educação separada do Estado e de forma não obrigatória, característica dos Estados liberais e também socialistas. Com foco nas crianças filhas de trabalhadores e das classes populares, Goodman considera que o sistema da escola pública nada mais faz do que impor saberes burgueses a essas crianças. Ivan Illich (1985), em seu livro *Sociedade sem escolas* (1961), também afirma que a frequência obrigatória e o longo tempo, diário e ao longo da vida, que as crianças e jovens ficam a escola nada mais fazem do que afastá-los do prazer do aprendizado e misturar educação com escolarização e com a indústria de serviços e produtos ligados à escola. Ele propõe, então, uma “*teia educacional*”, transformando cada momento vivido em um momento de aprendizado, participação e cuidado. Para isso, seria preciso inaugurar uma “*era de lazer*”, a fim de que todos aprendessem no cotidiano e também, uma bolsa de estudos para crianças e jovens para que pudessem escolher como estudariam: se por meio de viagens, leituras, cursos etc., ou seja, de forma não-escolar (ILLICH, 1985).

⁴¹ Para Rousseau, o Homem - e as crianças, foram livres somente quando no estado de Natureza, mas a partir do momento em que passaram a viver em sociedade perderam a liberdade. Para obter o que ele chamou de liberdade civil, ou seja, um ato legítimo pautado na alienação total da vontade particular como condição de igualdade entre todos, precisariam realizar um contrato social. Essa “*soberania popular*” seria uma forma de enfrentar o poder do Soberano e colocar limites a ele (ROUSSEAU, 1762a).

Dewey, na escola para a felicidade *Summerhill* de Alexander Neill e na escola socialista baseada na concepção dialética de educação criada por Anton Makarenko.

Alvo da crítica dos anarquistas por conta das sutis e dissimuladas manipulações presentes em *O Emilio*, a aceitação da pedagogia rousseauneana marca a diferença entre a pedagogia libertária e a pedagogia progressista dos liberais e dos socialistas: enquanto a primeira, libertária, é a pedagogia do *Ser*, a segunda, democrática, é a do *Dever Ser* (CODELLO, 2007).

Para o filósofo liberal John Dewey (1979, 2010), um dos principais pensadores do movimento Escola Nova⁴² e da pedagogia Progressista ou Renovada, crianças e jovens eram considerados cidadãos *em formação*, pois segundo essa perspectiva calcada nos saberes da Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget (1976), crianças e jovens são seres humanos em desenvolvimento que aprendem por meio da experiência ou da (re)criação ou rerepresentação dos saberes.

Dewey foi professor na Universidade de Chicago e lá criou uma escola-laboratório ligada à universidade para testar métodos pedagógicos. Nessa escola, as hipóteses teóricas estudadas pelas crianças e jovens eram experimentadas em laboratórios e ateliês, locais onde, organizados em grupo, os estudantes trocavam ideias, sentimentos, experiências e discutiam sobre o que aprenderam.

⁴² O Movimento Escola Nova, cuja pedagogia é chamada Progressista, foi um movimento de renovação do ensino liberal, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, onde penetrou na primeira metade do século XX. O escolanovismo propõe que a educação é o elemento mais eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Para tanto, deve-se considerar as diversidades e respeitar a individualidade dos sujeitos, a fim de desenvolver cidadãos atuantes e democráticos. As maiores mudanças propostas pelo escolanovismo têm relação com a didática, por isso fazem parte dele pedagogos que criaram práticas de ensino alternativas, principalmente voltadas a crianças especiais, pobres ou delinquentes, como Celestin Freinet, sua aula-passeio e o jornal escolar; Maria Montessori e seu método de ensino voltado a crianças especiais; Jean Piaget e sua psicologia do desenvolvimento; John Dewey e seu ensino democrático; Decroly e seu método global de alfabetização, entre outros (LIBÂNEO, 1992). É interessante notar que o libertário João Penteadó, a fim de manter sua escola inspirada na Escola Moderna de Ferrer Y Guardia, alterou seu nome para Escola Nova, provavelmente para afastá-la da perseguição política.

Para Dewey, o conhecimento é construído por consensos que resultam de discussões coletivas, da cooperação e do autogoverno⁴³ dos estudantes, conceito mais tarde denominado *autonomia* pelos psicólogos do desenvolvimento. A autonomia, para os psicólogos do desenvolvimento, é a etapa final de um processo que parte da heteronomia, ou da total dependência da criança pequena à regras morais ditadas pelos adultos, passando pela semiautonomia, entre oito e treze anos de idade, época em que a criança já consegue entender as regras, mas ainda demanda a educação moral feita pelos adultos, até chegar à fase da autonomia moral em que o sujeito, perto dos doze anos, já incorporou as regras sociais e já é capaz do autocontrole. O processo de construção da autonomia e a *escola ativa*⁴⁴, diretamente oposta à estática escola liberal disciplinar, foram os principais focos da pedagogia Progressista. A didática não-diretiva, recomendada pela Escola Nova, tem como foco o bem-estar de crianças e jovens, por isso os coloca como centro do processo educativo, fazendo com que os professores assumam um papel de facilitadores dos conteúdos, ou mesmo de meros observadores do processo de aprendizagem dos estudantes. A avaliação do aprendizado é desvalorizada e muitas vezes considerada como desnecessária (LIBÂNEO, 1992).

De acordo com a pedagogia Progressista, é só assim que crianças e jovens aprendem a sair do egocentrismo e passam a colaborar para a coletividade. Para Dewey, a escola deveria se adequar ao modo como o ser humano aprende, e não ao modo como o professor ensina, didática típica da escola liberal tradicional (DEWEY, 1979).

⁴³ É interessante notar que o conceito de autogoverno das crianças veio dos anarquistas e suas experiências educativas.

⁴⁴ O conceito de escola ativa foi criado pelo pedagogo suíço Adolphe Ferrière em 1922. Para ele, o funcionamento da escola ativa depende do respeito aos interesses e necessidades das crianças, ajudando-as a resolver sua confiança e sua autenticidade. Seu trabalho influenciou diversos pedagogos do movimento escola Nova.

Nessa mesma linha, a escola *Summerhill* foi fundada em 1921 por Alexander S. Neill na aldeia de Leiston, Suffolk, Inglaterra, e existe até hoje, mesmo depois da morte de Neill. Como psicanalista influenciado pelas ideias de Freud e, principalmente, de Reich e seu repúdio à família e à educação burguesas, o objetivo da prática escolar criada por Neill é dar felicidade às crianças, tratando-as como iguais para que alcancem o sucesso na vida ou para que desenvolvam a “capacidade de trabalhar alegremente e de viver positivamente” (NEILL, 1970:27), definição de sucesso para Neill. Outra influência de Neill foi Rousseau e a ideia de “pureza da criança”: o homem é bom em essência e a sociedade o corrompe (BOCLIN, LOPES, 2005).

Os conceitos educativos que baseiam a prática em Summerhill são *alegria, sinceridade, equilíbrio e sociabilidade*. Em sua pedagogia, Neill aliava a educação a um trabalho terapêutico, curando a infelicidade e educando para a felicidade. O conceito de felicidade é um dos mais caros ao pensamento liberal. Segundo Von Mises (2010), sem o sonho e a esperança de felicidade o liberalismo não se sustenta. Além disso, o maior objetivo do liberalismo é levar a maior felicidade possível ao maior número de pessoas, provendo-lhes o desenvolvimento pacífico do bem-estar material para todos - na medida em que isso esteja ao alcance das instituições sociais e por meio da propriedade privada dos meios de produção.

Para Neill, era preciso um mínimo de repressão, a fim de que cada um pudesse sentir suas necessidades e conhecer-se em seus desejos, características pessoais e no afeto. Por isso, ele criou as Lições Particulares, que eram “práticas frequentes e consistiam em conversas sem formalidade para crianças com comportamento agressivo ou antissocial. Na verdade, era uma terapia, a psicologia educacional, atuando na educação” (*Idem, ibidem*:83).

Para Neill, os conceitos acadêmicos só são aprendidos se o sujeito quiser, e não se ele for forçado a aprender. Desse modo, em Summerhill os estudantes podem escolher ou não cursar as disciplinas oferecidas, que incluem Ciência, Biologia, Física, Química e Matemática; Línguas: Inglês, Francês, Japonês, Chinês; além de Marcenaria, Desenho, Arte, Fotografia, Música, História e Geografia.

Os alunos de Summerhill têm entre 5 e 16 anos e são divididos em três grupos: o grupo inicial, com alunos dos cinco aos sete anos; o grupo intermediário, com alunos de 8 a 10 anos; e o grupo dos mais velhos, de 11 a 16 anos. A moralização das crianças e jovens em Summerhill é mínima: por exemplo, meninos e meninas dormem juntos desde os grupos iniciais até os finais. Entretanto, para Neill, “liberdade não significa anulação do bom senso” (NEILL, 1970:19). Por isso, em Summerhill existem as Assembleias Gerais, encontros semanais em que todos possuem o direito de voto.

As assembleias permitem que todos desenvolvam a retórica e a argumentação, mas também permitem que todos tenham a oportunidade de denunciar e resolver os problemas que vivenciaram na escola durante a semana. Para Neill, a prática das assembleias possibilita o surgimento de valores de cidadania, como entender os direitos e deveres de cada um, resolver os problemas trazidos pela falta de solidariedade e desenvolver a noção do respeito nos relacionamentos interpessoais.

Pode-se mesmo afirmar que a principal estratégia dessa nova condução de condutas infanto-juvenis é a assembleia escolar, praticada pelas escolas que aderiram ao escolanovismo desde o seu início. Ao reproduzir uma democracia republicana e promover uma horizontalidade de relações ente adultos, jovens e crianças, a escola é considerada um espaço de desenvolvimento moral dos estudantes e, principalmente, de formação para a cidadania (ROSSETO, 2005).

Ao analisar a democracia moderna, em especial as ideias de Rousseau sobre a democracia parlamentar, a vontade geral e o contrato social, Foucault (2007b) constata a manutenção do poder soberano - metamorfoseado em direito - em cada cidadão que dela participa. Além disso, na entrevista que cedeu a Jean-Pierre Barou, Foucault afirma que Rousseau e Bentham se completam na condução das condutas da sociedade disciplinar. Se, para Bentham, cada camarada deve tornar-se um vigia, para Rousseau, cada vigia precisa se tornar um camarada. Nesse sentido, é impressionante notar como a democracia moderna é capaz de combinar soberania (regra baseadas no direito), disciplina (regras baseadas na norma ou na normalização) e camaradagem (regras baseadas no afeto), muito frequentes nas assembleias escolares.

No caso do Brasil, as escolas baseadas no movimento Escola Nova surgiram na década de 1930, mesma época em que o Estado capitalista burguês estava se consolidando no país. Por conta da busca pela modernização, desde o final do século XIX o Estado brasileiro vinha propondo reformas educacionais, como a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, com a introdução das “Lições de Coisas” na Escola Normal; o parecer crítico de Rui Barbosa de 1882 sobre o ensino primário brasileiro; a reforma Caetano de Campos de 1890 da Escola Normal de São Paulo, que criou os grupos escolares; a introdução das disciplinas de Educação Física e Higiene Escolar durante a década de 1920 nas escolas públicas, entre outras.

A ciência desembarcava na área educacional, mas não somente através da psicologia. A antropologia, a sociologia, o próprio direito, a medicina através da higiene e da educação física, a arquitetura, procuravam conformar a “nova escola”, adequando-a aos tempos modernos.

[...]

Se nos abstrairmos do alcance, da profundidade, da extensão, da continuidade, em suma, da efetiva realização das novas ideias nessas

escolas, podemos dizer que as Escolas Normais foram, desde 1870 até meados da década de 30, o campo de experimentação e difusão por excelência da renovação educacional no Brasil (KULESZA, 2002:5-6).

Foi por meio das *Escolas Normais* públicas, voltadas à formação de professores, que o movimento da Escola Nova ganhou espaço no Brasil. Foi na Escola Normal da Bahia que Anísio Teixeira conheceu esse movimento. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por ele e vários intelectuais brasileiros, mostrou a urgência de se mudar a educação brasileira a fim de alcançar-se a modernidade. Para tanto, a teoria deweyana de que o sujeito com liberdade é capaz de contribuir com o coletivo foi aplicada no Brasil. Para Teixeira, de acordo com Dewey, a escola deveria ser a mais importante colaboradora frente à dinâmica de uma sociedade democrática.

Nesse mesmo movimento, no início da década de 1930 Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde do Brasil, propôs “uma educação para o que der e vier”. Por meio da reforma Francisco Campos, propôs uma escola estatal que garantisse o futuro da Pátria. Entretanto, como a rede de escolas públicas brasileiras era quase inexistente, a reforma educacional proposta por ele buscou regular as escolas particulares brasileiras, encontrando grande resistência dos donos das escolas, em especial da Igreja (CORRÊA, 2007b).

Um exemplo de escola nova no Brasil é a *Escola Parque* fundada em 1950 pelo próprio Anísio Teixeira, na cidade de Salvador, Bahia, que serviu de inspiração para a Escola Parque de Brasília inaugurada em 1961. Nessas escolas, havia aulas de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de cursos de arte com a participação de artistas. O projeto não teve seguimento nos governos seguintes e fechou durante a ditadura civil-militar, quando Anísio Teixeira foi cassado. As escolas Parque foram inspiração tanto para os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) criados na

década de 1980 no Rio de Janeiro, como para os CEUs (Centros Educacionais Unificados) criados no começo do século XXI em São Paulo (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Outros exemplos de escolas novas brasileiras são o Colégio de Aplicação da FFCL-USP (1957); os Ginásios Vocacionais, criados a partir de 1962; o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE), criado nos anos 1960; e a Escola Experimental da Lapa, em São Paulo, criada em 1963, todas em São Paulo.

Foi muito pequeno “o alcance social das experiências pedagógicas renovadoras desse período, primeiro por se realizarem em condições excepcionais, seja em relação ao aluno, ao material didático ou condições institucionais e segundo, por não terem conseguido se tornar modelo para a melhoria do ensino nas escolas comuns” (PASSOS; FERREIRA; MATTE, 2013).

De modo geral, as escolas que aderiram ao movimento da Escola Nova e à pedagogia Progressista ou Renovada no início do século XX, tanto na Europa, como nos EUA, na URSS e na América Latina, eram poucas e tinham um caráter experimental.

Anton Makarenko (FILONOV, 2010), entre outros pedagogos socialistas da antiga União Soviética⁴⁵, também criou escolas em que a ação livre e a participação de crianças e jovens era estimulada. Mas, diferentemente de uma de suas influências declaradas, o americano John Dewey, o socialista defendia o trabalho como modo de aprender a ser um trabalhador consciente e um homem de ação. Dewey, por outro lado,

⁴⁵ Ressaltamos aqui também o trabalho do russo M. M. Pistrak na Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy e do polonês Janusz Korczak no seu Lar das Crianças. Ambos, tal como Makarenko, valorizavam o trabalho produtivo e aprendizado das técnicas e aboliram o autoritarismo, introduzindo a autogestão, com o fim de formar cidadãos. Tanto Makarenko como Pistrak inspiraram-se nas experiências educativas do escritor russo Leon Tolstói e em sua escola Iasnáia Poliana, e Korczak inspirou-se em Ferrer Y Guardia, subvertendo o fim da educação proposta pelos libertários.

defendia a experiência como modo de aprender a ser um cidadão participativo e consciente.

Com base na Psicologia Sociohistórica de Lev Semyonovitch Vygotsky (1984), os pedagogos socialistas entendiam que o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, depende das interações com os adultos, ou com os portadores das mensagens da cultura, e também com crianças de diversas faixas etárias pois o aprendizado se dá dialeticamente, ou na dialética entre o social e o individual. Para Vygotsky, o ser humano caracteriza-se por uma sociabilidade primária que ocorre na infância, sendo esta fase o ponto de partida das interações sociais. Por isso, a importância da escolarização feita pelo Estado e do afastamento da família logo no começo da vida.

As escolas russas, até a Revolução de 1917, eram instituições isoladas e somente uma pequena parte era estatal. As escolas eram de propriedade de alguns setores da burguesia, nas áreas urbanas, assim como dos latifundiários, no campo. A Igreja, além de controlar a instrução popular, também era proprietária de muitas escolas.

O programa, uniformizado e dogmático, apesar da heterogeneidade do povo russo, continha noções de escrita, de leitura, aritmética básica, canto religioso e gramática russa, tudo isso sem grandes variações de uma região para outra. O ensino perfazia, excepcionalmente, seis anos. Até o fim do Império Tsarista, as escolas paroquiais foram o principal meio de ensino e doutrinação do povo russo, constituindo-se como instituições educacionais deficientes que limitavam totalmente qualquer mobilidade social (KISTERMANN JR, 2005:20).

Entre 1917 a 1930, entretanto, a Rússia viveu anos de reconstrução e de definição das políticas econômicas, sociais, administrativas e educacionais. Após a implantação do socialismo, com o objetivo de alfabetizar e educar politicamente a

população, foi criado o Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Além disso, foram lançados dois decretos, um em 1918 e outro em 1919, “sobre a mobilização” e “a liquidação do analfabetismo”, respectivamente, que estabeleciam a obrigatoriedade de que todas as pessoas com idade entre 8 e 50 anos fossem alfabetizadas na língua russa ou materna, por isso quem trabalhava poderia sair do serviço duas horas antes sem prejuízo no salário.

A implementação da pedagogia socialista ficou sob a responsabilidade de Anatoll Lunatcharski. O primeiro programa educativo pós-revolução foi implantado em 1917 pela socialista Nadejda Krupskaia, esposa de Lênin e estabelecia a unidade da escola básica, excluindo a divisão em primária, secundária e outras (ANDRADE; PALAFOX, 2006). A educação russa tornou-se obrigatória, gratuita, universal, antirreligiosa e antimetafísica, pois a construção de uma nova sociedade somente seria possível com a formação de um homem soviético com novos princípios éticos e sociais.

A escola de identidade comunista era a *escola do trabalho*, local em que as crianças, a partir dos nove anos, deveriam realizar um trabalho produtivo. Essa formação politécnica, com vivências no cotidiano das fábricas, tinha como objetivo formar força de trabalho para a industrialização que começava a ser implementada no país. Entre 1918 e 1925 instituições de ensino de tipo internato foram criadas na União Soviética, como instituições experimentais, chamadas de Escola-Comuna e tinham a finalidade de cumprir a Deliberação da escola única do trabalho.

Entretanto, como a mudança da identidade das escolas russas resultou de uma revolução, ela enfrentou uma grande resistência por parte dos professores que nelas já atuavam. Depois de 1927, quando Stalin chegou ao governo, a política educacional passou por profundas mudanças e o número de alunos cresceu rapidamente. Nesse novo sistema, tornaram-se obrigatórios quatro anos de educação no campo e sete nas cidades.

As instituições passaram a ser rigidamente controladas pelo Estado, de modo a desenvolver nas crianças e jovens o patriotismo soviético. A partir da década de 1940, as escolas públicas passaram a ser uma reserva de trabalhadores para as fábricas, formada por alunos que não tinham um bom desempenho acadêmico. Essa política educacional não admitia pluralidade ideológica e tinha o objetivo de formar trabalhadores para o modelo econômico socialista⁴⁶.

Antes da era de Stalin, e para resolver o problema das crianças e jovens delinquentes, foram construídas as *colônias*, retirando essa questão do âmbito da justiça e levando-a para a educação. Em 1920, a primeira colônia foi inaugurada, tendo Anton Makarenko como diretor. Na colônia Gorky, o pedagogo introduziu o trabalho manual, “priorizando não educar um homem, mas sobretudo educar a coletividade dos homens, tendo clareza dos objetivos políticos intrínsecos ao processo educativo” (KISTERMANN JR, 2005:32). Lá, também havia uma vida cultural ativa, com muitos jogos e brincadeiras para as crianças, aulas de ginástica e esportes, aulas de arte e festejos populares russos. O tempo voltado ao trabalho produtivo era cerca de quatro horas e ao trabalho escolar eram dedicados cinco horas, além das crianças e jovens também se incumbirem de todos os serviços internos da colônia.

Os principais conceitos da pedagogia dialética de Makarenko são: a coletividade, a disciplina, a autodisciplina, a auto-organização, a renúncia, a exigência e a perspectiva. A dialética no processo pedagógico baseia-se em dois princípios: 1) a ambição de metas, o que traz os objetivos políticos da sociedade para dentro da escola, e 2) a dialética dos meios educativos, em que os elementos que compõem o processo educacional coletivo são organizados pela *práxis*, ou pela ação e pela reflexão sobre a ação (KISTERMANN JR, 2005). Segundo Makarenko, uma escola democrática nos

⁴⁶ Stálin cunhou o termo "pseudo-ciências burguesas" para definir campos como genética, sociologia, semiótica e cibernética, e esses estudos foram proibidos durante seu governo. Professores, artistas e intelectuais que não aderiram ao regime foram duramente perseguidos.

moldes socialistas visa formar o *homem coletivo*, que vive em função da vida comunitária ou em função da coletividade:

o coletivo passa a ser um organismo social vivo e, por isso mesmo, envolvendo organicidade, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se há falta desses atributos, não há coletivo, mas uma simples multidão, ajuntamento ou concentração de indivíduos (*Idem, ibidem:22*).

Por isso, a participação em assembleias ou trabalhos em grupo fazia parte da rotina, além do contato com a sociedade e com a natureza.

Em agrupamentos de dez a quinze educandos, cada qual com seu chefe, constituía-se a coletividade primária, a partir da qual se organizava a vida do coletivo completo da colônia, que tinha como órgão máximo o “conselho de chefes”. Não havia separação por faixas etárias, tampouco por sexo. A mesclagem visava a propiciar aos maiores a atenção à educação dos menores e vice-versa (*Idem,ibidem:39*).

As ideias de Makarenko chegaram ao Brasil via movimentos populares e por meio do Partido Comunista Brasileiro.

A vida e obra de Makarenko têm servido como referência para muitas reflexões pedagógicas nos movimentos populares, especialmente no MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e de pedagogos comprometidos com a educação da classe trabalhadora, seja em algumas experiências isoladas no interior de algumas escolas públicas, seja nas escolas de formação de militantes, em sindicatos, associações ou em cursos de capacitação, como a OFOC - Oficina Organizacional de Capacitação.

[...]

Ou seja, não há na história da escola do Brasil nenhum tipo de escola exatamente como aquela proposta por Makarenko.

Há, entretanto, inúmeras experiências, isoladas, que procuraram que levantaram a necessidade de se criar outro modelo de escola, como coletividade. Educadores que procuraram recriar as relações sociais no interior da escola, com intensa participação de alunos, professores e comunidade, trouxeram para o debate as teses educacionais de Makarenko.

Há relatos de referência dessa proposta educacional, tanto em instituições de reeducação de crianças e jovens marginais em escolas públicas progressistas, como os ginásios vocacionais escolas experimentais da rede estadual de ensino de São Paulo, quanto em particulares, a exemplo da escola israelense de São Paulo - Scholem Aleichem, com forte participação de militantes do PCB, ou ainda em experiências em escolas operárias. (LUEDEMANN, 2002, p.30-31).

O que essas duas pedagogias e didáticas democráticas, uma capitalista e outra socialista, e as outras experiências escolares alternativas desenvolvidas ao longo do século XX⁴⁷ têm em comum é o uso da liberdade como *estratégia de governo* de crianças e jovens a fim de transformá-los em cidadãos, seres humanos de sucesso e/ou trabalhadores felizes, ou seja, abstrações, e não pessoas únicas, singulares, reais.

Com o fim de transformar crianças em adultos cidadãos, as escolas democráticas reforçam a necessidade de um pacto social regulado pelo Estado para existirem (GALLO, 1996), pacto que, muitas vezes, também é regulado por religiões, filosofias, culturas, ou mesmo por uma mistura delas, como a Antroposofia de Rudolf Steiner, o Holismo de Jan Smuts, a etnoeducação, entre outras. Um grande exemplo dessa captura da educação alternativa são as escolas *Waldorf*. Inicialmente com uma atitude anarquista, agora, no início do século XXI, afirma a adequação do seu método à

⁴⁷ Entre as diversas pedagogias e escolas alternativas que ocorreram ao longo do século XX, destacamos a pedagogia e as escolas *Waldorf*, de Rudolf Steiner (1998), a pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1987,1997,2002), a pedagogia Institucional de Michel Lobrot (1977), a pedagogia Holística de J. P. Miller (CARDOSO, 1995) e a Escola da Ponte, de José Pacheco (2008).

realidade econômica e a sua importância na formação de empresários e de indivíduos criativos e adequados ao neoliberalismo⁴⁸.

Bakunin (2002) foi um crítico feroz desse *idealismo* que tira a liberdade material das pessoas e dá lugar a uma liberdade ideal que, portanto, não existe, a não ser para manter o poder autoritário do Estado e da Igreja. Para ele o Estado burguês, republicano e capitalista, sob a pretensa vontade do povo, é a “uma tutela oficial e regularmente estabelecida por uma minoria de homens competentes, gênios, homens de talento ou de virtude, que vigiarão e dirigirão a conduta desta grande, incorrigível e terrível criança, o povo” (*Idem, ibidem:37*).

Essa diferença de fim entre as assembleias realizadas nas escolas libertárias, que têm a função de dividir tarefas, resolver problemas comuns a todos e criar regras de convivência na escola, e as assembleias realizadas nas escolas democráticas do escolanovismo e do socialismo, cujo fim é formar cidadãos republicanos e democratas, é essencial para a nossa análise.

A prática da assembleia, nesse sentido, não constitui algo ruim, mas sim, algo *perigoso*. “Tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995a:256).

A escola democrática procura encontrar a tomada de decisão compartilhada entre os estudantes e professores; realizar uma abordagem centrada no aluno, em que estes escolhem suas atividades diárias; viabilizar a igualdade entre os funcionários e estudantes; e tratar a comunidade como uma extensão da sala de aula. Trata-se de uma reforma da escola e da educação governamental (PASSETTI; AUGUSTO,2008:39).

⁴⁸ Aqui, recomenda-se assistir ao vídeo de promoção das escolas *Waldorf, Porque Waldorf?*, no endereço: <http://youtu.be/7pOqihSq0Rg> Acesso em 02/07/2016.

Nas escolas anarquistas e nas experimentações educativas libertárias, não se espera pelo futuro, mas opera-se pelo presente, “fazendo existir vida livre e igualitária no presente diante de uma política da qual não se aparta, a vida somente pode ter existência libertária mediante a abolição do súdito” (PASSETTI, 2003:5). As práticas anarquistas e libertárias também abolem a soberania, esteja ela centralizada no Estado ou no indivíduo autônomo: “não se trata de inverter sinais, do Estado para o sujeito autônomo, o que seria algo semelhante ao que faz acontecer a continuidade da democracia no capitalismo por meio da representação renovada por eleições e exercício do sufrágio universal” (*Idem, ibidem*:5).

As resistências à escola disciplinar também se concretizaram nas experiências educativas que têm a liberdade como princípio. Assim, a partir de meados do século XIX, surgem escolas que tomam a liberdade como fim e as que a tomam como meio.

As escolas que tomam a liberdade como fim, ou as escolas libertárias, em geral consideradas subversivas, dirigem um olhar atento a crianças e jovens, mas não promovem a captura de suas práticas de liberdade. Apesar da grande miríade de experiências e propostas educativas, podemos afirmar que as escolas libertárias não aceitam o controle do Estado nem tentam reformar a educação estatal. Elas praticam uma educação revolucionária, pois elas mesmas definem, à margem da educação regulada pelo Estado, o seu sistema de ensino e como aplicam seus recursos,

promovendo a autogestão e de acordo com os interesses e desejos de seus grupos sociais.

Por outro lado, as escolas que tomam a liberdade como meio, também chamadas de democráticas, cujas bases teóricas são tanto capitalistas (John Dewey) quanto socialistas (Makarenko), buscam uma reforma da escola estatal, reafirmando o poder do Estado e o papel da escola na formação de idealizados seres humanos de sucesso, trabalhadores felizes e/ou cidadãos adequados, ou seja, abstrações, e não pessoas reais, o que reforça a necessidade de um pacto social regulado pelo Estado para coexistirem, pacto que, muitas vezes, também é regulado por religiões e filosofias ou pelas ciências.

Essas duas formas de encarar a liberdade na prática educativa, desde o final do século XX, e com mais ênfase no começo do século XX, serviram de modelo para o que hoje se denomina escola democrática. Entretanto, se antes eram consideradas exceção e alternativa, ou mesmo experimentações rápidas e fugazes, hoje elas são encaradas como regra e recomendadas pelo Estado e pela Sociedade Civil como as mais adequadas.

Novas verdades pedagógicas, novos jogos de poder



As meninas do quarto 28

No início dos anos 40, o campo de concentração Theresienstadt, na atual República Tcheca, funcionava como uma espécie de prisão-modelo, onde havia apresentação de orquestras e aulas de pintura. O local era exibido pelos nazistas ao mundo na tentativa de desviar as atenções da mídia das crueldades praticadas durante o Holocausto. Entre os confinados, estava a artista plástica austríaca Friedl Dicker-Brandeis, que ensinava técnicas de desenho e pintura para as crianças com materiais artísticos que ela própria levava para o campo. Ela contava histórias e pedia que as crianças fizessem ilustrações, na tentativa de ajudá-las a amenizar seu sofrimento e encarar a situação como transitória. Considerada hoje uma precursora da arteterapia, Friedl conseguiu esconder os quase 5 mil desenhos de seus alunos em malas antes de ser levada para Auschwitz, onde foi morta em 1944. Cerca de 40 desses trabalhos foram achados na década de 50 e levados para o Museu Judaico de Praga. As narrativas são sobre temas diversos e pouco refletem o terror que elas vivenciaram, assombradas pela ameaça permanente de ir para o “leste”, ou seja, Auschwitz. “É emocionante ver desenhos tão coloridos e alegres dessas crianças, que viveram uma realidade tão difícil. A arte, realmente, tem um poder transformador”, afirma Karen Zolko, sobrinha de Erika Stránská, uma das garotas que habitaram o quarto e representante da exposição no Brasil. Das mais de 15 mil crianças presas em Theresienstadt, apenas 93 sobreviveram – 15 delas do quarto 28.

Retirado do *site*

http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/arteterapia_num_campo_de_concentracao.html

Acesso em 02/07/2016.

A partir do final do século XX, novos jogos de poder mais igualitários, participativos e democráticos vêm aparecendo. Em meio a eles, novas verdades pedagógicas são criadas a partir da captura das práticas das escolas anarquistas experimentais, das escolas democráticas liberais e socialistas e das escolas alternativas que surgiram ao longo do século XX.

Desde 1993, num movimento cujos objetivos são ao mesmo tempo propagar a escola democrática e reformar o ensino estatal, a *International Democratic Education Conference* (IDEC)⁴⁹ acontece em diversas partes do planeta. O objetivo dessa conferência é democratizar o ensino governamental e delas participam escolas apartadas do controle direto do Estado, mas também as estadunidenses e canadenses que se caracterizam por serem públicas (PASSETTI; AUGUSTO, 2008).

Nesse mesmo fluxo de reforma escolar estatal, em outubro de 2013 ocorreu a *Cúpula Mundial de Inovação para a Educação – WISE*⁵⁰, em Doha, capital do Qatar, um encontro organizado pela Fundação Qatar, com apoio da UNESCO e de associações universitárias e outras organizações⁵¹. O evento reuniu 1.200 pessoas entre ministros, educadores, estudantes, empresários, políticos, pesquisadores e líderes sociais de mais de cem países, que se encontraram durante três dias em palestras, workshops e mesas redondas.

O tema do encontro foi *Reinventar a Educação para a Vida* e Irina Bokova, diretora geral da UNESCO, informou que passados treze anos do Relatório Delors, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, chegou o momento de criar novas linhas de pesquisa, orientadas pelos Objetivos do Milênio. Para tanto, a UNESCO se propôs a

⁴⁹ Disponível em <http://idec2016.org/wp/> Acesso em 02/07/2016.

⁵⁰ Disponível em <https://www.wise-qatar.org/wise-prize-for-education> Acesso em 02/07/2016.

⁵¹ Ver blog de Helena Singer: <http://portaldoeducador.org/helena-singer/> Acesso em 02/07/2016.

enfrentar a “realidade da escola que exclui” e deverá começar um processo de pesquisa e divulgação das experiências educacionais escolares e não escolares que incluem a “vida” no processo de aprendizagem, e que resultem na *permanência* e aprendizagem do estudante e na “melhoria” do ambiente escolar, em geral possibilitadas pelas novas tecnologias.

Em novembro de 2013 aconteceu em Brasília a *Primeira Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – I CONANE*⁵², criada pelo *Coletivo Gaia Brasília*⁵³, que por sua vez faz parte da *Gaia Education*, uma organização com mais de 1.300 ONGs associadas ao *Departamento de Informação Pública das Nações Unidas*⁵⁴. O objetivo do encontro foi congregar educadores e interessados em alternativas para uma “nova educação” com exposição e debates sobre práticas/experiências realizadas no Brasil.

Também no Brasil, o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*⁵⁵, inaugurado em 2015 em parceria com o Ministério da Educação, enfoca a reforma da escola pública para o modelo de escola democrática, além do *homeschooling* e do *unschooling*, e tem como mentores e principais organizadores a socióloga Helena Singer, o educador português José Pacheco, Maria Antonia Goulart, Anna Penido, entre outros especialistas em educação democrática que vem sendo realizada por ONGs e escolas particulares e públicas nos últimos anos.

⁵² Disponível em <http://conane.pro.br/> Acesso em 02/07/2016.

⁵³ Disponível em <http://coletivogaiaibrasilia.org/> Acesso em 02/07/2016.

⁵⁴ Disponível em <http://unic.un.org> Acesso em 02/07/2016.

⁵⁵ Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa> Acesso em 02/07/2016.

Outro indicador de que a educação democrática está se consolidando no planeta e no Brasil é o *Mapa das Escolas Alternativas*⁵⁶, criada pela *Rede de Educação Alternativa (REEVO)*⁵⁷. Este mapa colaborativo permite constatar a velocidade com que esse estilo pedagógico vem sendo aceito e praticado pela sociedade no século XXI. Entre as mais de 800 escolas alternativas no mundo todo⁵⁸, as escolas democráticas são 161, sendo que no Brasil existem 18 escolas declaradamente democráticas, todas reguladas pelo Estado.

A partir do final do século passado, as escolas democráticas passaram a ser mais recorrentes e, ao mesmo tempo, vêm se tornando o modelo de escola estatal do século XXI. Mesmo sem declarar, elas são o modelo de escola proposto pelo governo brasileiro desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1998. De acordo com a *Constituição de 1988*, fruto da Abertura Democrática, e de acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases*, Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996, o foco dos PCNs é a gestão escolar democrática, conforme o artigo 14 da LDB 9493/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁵⁶ Ver no site da REEVO: <http://mapa.reevo.org/>. É interessante notar que as escolas libertárias figuram neste mapa como um enfoque alternativo. Edson Passetti e Acácio Augusto (2008) alertaram sobre o fato das escolas libertárias ganharem o adjetivo “alternativas” em seu livro *Anarquismos e Educação*.

⁵⁷ Disponível em <http://reevo.org/pt-br/>. Acesso em 02/07/2016.

⁵⁸ Disponível em <http://mapa.reevo.org/>. Acesso em 02/07/2016.

Além disso, a proposta de cidadania apresentada nos PCNs é comunitária e ao mesmo tempo global. Por essa via, o objetivo da escola democrática é garantir a *participação* da comunidade, articulada em diversos níveis de organização pública, inclusive a planetária, principalmente por meio das recomendações das organizações internacionais como ONU, UNESCO e UNICEF e também das ONGs.

Retomando a perspectiva liberal e concordando com a racionalidade neoliberal, os PCNs afirmam que as regras e normas de convívio democrático necessitam ser estabelecidas na forma de contrato firmado pelas partes envolvidas. Além disso, valoriza a participação da Sociedade Civil na educação, chamando famílias, comunidades, cidades para fazer parte dos processos educativos de crianças e jovens (BRASIL, 1998).

Como efeito dessas novas verdades, foi preciso criar ações e espaços para incentivar a participação política infanto-juvenil. E a saída foi criar uma escola inclusiva, ou para todos:

Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2003:8).

Em 2003, o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que **as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade**.

Este compromisso se concretiza com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁵⁹. Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.

[...]

Queremos fazer com que todas as pessoas que integram as comunidades escolares brasileiras estejam mobilizadas para a mudança. Queremos fazer com que todos os municípios de nosso País tenham um Plano de Educação inclusivo, construído democraticamente.

Vamos juntos, fazer com que a escola brasileira se torne um marco desse Novo Tempo, e ajude a fazer do Brasil um País de Todos! (BRASIL, 2004b:4 – grifos meus).

A inclusão de alunos especiais na escola regular foi transformada em Lei no. 13.005/14 pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), à revelia de seus pais e responsáveis⁶⁰: é preciso dar cidadania participativa a todas as crianças e jovens, sem exceção.

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

⁵⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo> Acesso em 02/07/2016.

⁶⁰ Ver reportagem *O impasse da inclusão* no endereço: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp> Acesso em 02/07/2016.

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 (CORRÊA, 2006:151).

O “aprender a aprender” tão defendido pelos pedagogos que se preocupam com a educação do século XXI, a assimilação de uma necessidade ininterrupta de escolarização ao longo da vida, a incorporação de uma atitude de aprendiz, a inclusão de todos na escola e uma educação democrática que exige a participação de todos fazem parte de uma escola não mais renovada ou nova, mas “inovadora”.

Um dos principais exemplos de escolas públicas democráticas é a *Escola da Ponte*, criada pelo português José Pacheco. Anualmente, centenas de pessoas interessadas neste tipo de educação visitam a escola e são recebidos pelos estudantes, que a apresentam e também dão exemplos de como a democracia é realizada dentro da escola.

Ela funciona desde 1976 em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal. Até 2008, era uma escola pública, porém a partir desse ano tornou-se parcialmente autônoma do Ministério da Educação de Portugal. Ela foi fundada no final da ditadura Salazarista cujos índices educacionais estavam muito abaixo do desejado. Além disso, as escolas estavam com muitos casos de violência e evasão.

Para resolver esses problemas, José Pacheco, então diretor da escola, buscou os métodos escolanovistas e a pedagogia libertadora de Paulo Freire⁶¹ para criar uma

⁶¹ Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1983) afirma que é possível que professores e estudantes de diferentes grupos culturais estabeleçam uma relação dialógico-dialética em que todos aprendam juntos. Em seu texto, ele propõe um método de alfabetização em que a palavra escrita deve ser vista como fruto da experiência vivida e da leitura de mundo dos estudantes. Nesse sentido, ela deve ser vista como geradora de problemas, ou como uma palavra-geradora. Segundo Freire, as palavras-geradoras precisam ser objetivadas ou vistas à distância, para, então, serem codificadas e “descodificadas” pelos estudantes com a mediação do professor. É nesse processo de objetivação, codificação e descodificação da palavra-geradora que a experiência vivida ganha sentido e uma nova leitura de mundo se estabelece.

escola em que a felicidade se tornou o objetivo maior dos processos educativos. Todos resolveram, então, abolir as séries, provas, salas de aulas e disciplinas, buscando o exercício da autonomia e da liberdade. O trabalho dos professores passou a ser compartilhado e criado em conjunto com outros professores e com estudantes. A educação na escola da Ponte é feita pelos pares, em um processo de troca e construção coletiva, em que todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo (PACHECO, 2008).

O uso de computadores conectados à Internet, além de bibliotecas e estudos do meio, é praxe na escola, pois não existem salas de aula, apenas salas de pesquisa e laboratórios. As crianças e jovens se misturam em grupos de trabalho e escolhem o que querem aprender de adultos que ficam disponíveis para eles.

O objetivo último da formação de professores é o aluno. É exatamente neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, o desaparecimento do professor generalista se perspectiva. No círculo, a equipe pedagógica que o consubstancia prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor – mediador de formação: o da partilha de conhecimentos na equipe de projeto (PACHECO, 2008:72).

Por isso, alfabetização, para Paulo Freire, é significação produzida pela *práxis*. Para tanto, é imprescindível que professores e estudantes encontrem-se naquilo que Freire chamou de Círculo de Cultura, pois é nesse círculo que acontece o diálogo autêntico e a síntese cultural – ou o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si, no outro. Segundo Freire é somente num círculo de cultura que é possível a educação como prática da liberdade e é somente num círculo de cultura que o mundo pode ser relido em profundidade crítica. Esse círculo, entretanto, não é um local tranquilo, controlado, pois, as consciências são comunicantes e comunicam-se na oposição. Em seu trabalho, Freire também destacou a importância de se praticar, na escola, o respeito pelo repertório cultural dos estudantes sem negar, entretanto, a importância do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente constituído. Segundo o educador, a alfabetização deve ser a porta de entrada para os saberes antes apenas relegados à elite. E, para aprendê-los, faz-se necessário superar a curiosidade ingênua e instaurar a curiosidade epistemológica, pois é ela que garante uma consciência transformadora. É preciso, portanto, que a escola alfabetize, mas que, também, leve os estudantes a pesquisar, buscar fontes, refletir, comunicar suas descobertas, estudar, enfim, sempre em diálogo com o professor.

As assembleias são realizadas diariamente com a participação de todos, inclusive pais de alunos e pessoas da comunidade que quiserem participar (*Idem, ibidem*).

Desde a década de 2010, José Pacheco passou a vir regularmente para o Brasil. Em 2011 passou a fazer parte do Projeto Âncora, em Cotia, um ONG⁶² que desde 2012 possui uma escola democrática, codirigida por ele.

Em São Paulo, e nessa mesma perspectiva, desde 2004, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e, desde 2008, a Escola Municipal Presidente Campos Sales, ambas públicas, tornaram-se os exemplos de escolas públicas democráticas. Entretanto, e diferentemente das escolas públicas tradicionais, disciplinares, essas são lúdicas, poéticas, participativas, envolventes: *irresistíveis*.

A emergência da escola planetária e das novas verdades pedagógicas

No início do século XXI, outro tipo de escola democrática vem surgindo: a declaradamente *não-libertária* (CHAVES, 2012). As escolas democráticas não-libertárias não afastam a regulação estatal, pelo contrário, afirmam que seu trabalho está conectado às orientações do Ministério da Educação. Além disso, são patrocinadas pela Sociedade Civil Organizada, principalmente por meio das ONGs que, por sua vez, são incentivadas e patrocinadas pelo Estado ou por meio de parcerias público-privadas, as PPPs⁶³.

⁶² No site do projeto Âncora é possível conhecer os seus patrocinadores: <http://www.projetoancora.org.br/parceiros.php?lang=port> Acesso em 02/07/2016.

⁶³ As PPPs vêm ganhando força e espaço na área educacional. No Brasil, a primeira PPP da área educacional relacionada à gestão não pedagógica aconteceu em Belo Horizonte. Em 2011, a Secretaria de Educação do município repassou a construção e a gestão não pedagógica de 37 novas escolas municipais para um consórcio de empresas, negócio cujo estudo de viabilidade econômica, técnica e jurídica foi

A primeira escola brasileira que se autodeclarou democrática não-libertária e se autodenominou uma “escola de vanguarda” foi a *Escola Internacional Lumiar*, criada em 2002 pelo empresário Ricardo Semler e pela pesquisadora e educadora Helena Singer, filha do economista Paul Singer. Essa escola, desde o seu início, assumiu sua conexão com o Estado e com o Ministério da Educação, buscando não se distanciar das orientações governamentais.

Conforme o *site* da escola, ela foi possível graças à criação do *Instituto Lumiar*, “um centro de pesquisas de Educação avançado, voltado para o desenvolvimento multidimensional do estudante e sua integração social”⁶⁴. A fundação que mantém o Instituto é a *Fundação Ralston-Semler*, criada em 1990 por Ricardo Semler, empresário das áreas de negócios e social. Seu objetivo era criar uma escola de utilidade pública – voltada para a Educação Infantil e todo o ensino básico – que levasse para a educação formal os princípios democráticos, afirma o *site* da escola.

A escola utiliza um tipo de currículo escolar chamado Mosaico, também chamado por eles de *Sistema de Gestão da Aprendizagem* que contém três componentes básicos: uma Matriz de Competências, um Banco de Projetos e um Portfólio de Aprendizagem. Esse sistema está hoje incorporado em um *software*, provisoriamente denominado Mosaico Digital, que, oportunamente, será compartilhado com escolas públicas.

realizado o International Finance Corporation (IFC), órgão do Banco Mundial para o setor privado. As PPPs que envolvem a gestão pedagógica, entretanto, acontecem desde o final do século XX, principalmente por meio da parceria da educação estatal com Institutos de empresas multinacionais e outras entidades ligadas ao Terceiro Setor. Essas parcerias envolvem a contratação, por parte do Estado, de prestação de serviços oferecidos por entidades ligadas ao Terceiro Setor que realizam formação continuada de gestores e professores, produção de material didático e até mesmo ação docente. Outro serviço prestado pelas entidades é a revenda de equipamentos, como computadores, *datashows*, lousas digitais, entre outros, imprescindíveis para uma “educação de qualidade”.

⁶⁴ Ver site da escola Lumiar <http://lumiar.org.br/index.php/fundacao-ralston-semler/> Acesso em 02/07/2016.

Na Lumiar, o currículo é estruturado com base em competências e habilidades, contemplando as áreas do conhecimento por meio de projetos, módulos de aprendizagem e oficinas. O objetivo é fazer com que o estudante seja o sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, além disso, o conteúdo é desenvolvido por meio de desafios e enfoques personalizados. A cada final de bimestre, a equipe Lumiar reúne-se com os estudantes para levantar temas de interesse para o planejamento de futuros projetos. Dessa forma, os estudantes aprendem explorando curiosidades de um assunto escolhido por elas. Este curso pode chamar-se “Brincando de pipa” ou “Como são feitas as bicicletas” e incluirá em sua programação conteúdos como álgebra, física, história e geografia. Na Lumiar, competências, habilidades e conteúdo são trabalhados de forma contextualizada, a fim de incitar a criatividade e a sede de conhecimento do estudante. Esta troca torna-se um convite para explorar, inclusive, o uso de tecnologias para construir novos conhecimentos, além de levar o aprendiz a novas áreas de interesse e entusiasmo. Isso tudo, sem que a grade curricular perca a referência dos parâmetros nacionais.⁶⁵

Na Lumiar o estudo é organizado por Projetos de Trabalho, metodologia que busca desenvolver competências dos estudantes por meio do trabalho em grupo. Os temas dos projetos devem ser desafiadores para todos, ser adequados ao espaço em que os estudantes vivem e permitir novas aprendizagens. Segundo o *site* da escola: “Os projetos são atividades que tem uma intenção, um objetivo claro que dá unidade às ações e aos aprendizados já programados. Também supõe a integração de professores e estudantes que, juntos, levantam problemas e temas”.

Esse sistema de gestão da aprendizagem faz parte do conceito *Synapses de Educação*, criado pelos membros da *Synapses Global: Futurelab*⁶⁶ (centro britânico de invenção e inovação em Educação), OECD⁶⁷ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), *Project Zero*⁶⁸ da Faculdade de Educação de Harvard

⁶⁵ Ver site da escola Lumiar: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/um-novo-cidadao/>

⁶⁶ Disponível em <http://www.nfer.ac.uk/futurelab/> Acesso em 02/07/2016.

⁶⁷ Disponível em <http://www.oecd.org/brazil/> Acesso em 02/07/2016.

⁶⁸ Disponível em <http://www.pz.harvard.edu/> Acesso em 02/07/2016.

(grupo empenhado em encontrar práticas inovadoras em Educação e romper com o padrão das salas de aula tradicionais), *IdeasLab*⁶⁹ (laboratório de pesquisa em inovação educacional sediado na Austrália), Departamento de Sociologia da Universidade de Cambridge⁷⁰, Microsoft Corporation⁷¹ e Instituto Lumiar. Segundo o site da escola⁷²:

Desse conceito surgiu um sistema que consegue resgatar o melhor de todos os métodos educacionais existentes, utilizando ferramentas, estruturas e conceitos contemporâneos. O modelo não deixa de lado o reconhecimento, a avaliação e o desenvolvimento das inteligências dos aprendizes, mas a abordagem é feita de uma maneira mais leve e envolvente, cativando o estudante – que passa a ser o principal agente de sua própria aprendizagem.

Em 2007, a escola foi eleita como uma das *Escolas mais Inovadoras do Mundo*⁷³, de acordo com uma pesquisa conjunta entre a UNESCO, *Stanford University* e *Microsoft*.

Em 2005 foi inaugurada a *Lumiar Pública* e em 2010 a *Lumiar Internacional* – ambas em Santo Antônio do Pinhal, interior de São Paulo.

O grande objetivo da escola Lumiar é produzir um novo cidadão⁷⁴. E que novo cidadão é esse? Alguém que é cidadão durante a vida escolar, ou durante a infância e a juventude: o *aluno-cidadão*.

As escolas democráticas não-libertárias enxergam as crianças e jovens como cidadãos plenos de direitos e deveres, capazes de participar e realizar mudanças em seu

⁶⁹ Disponível em <http://www.ideaslab.edu.au/> Acesso em 02/07/2016.

⁷⁰ Disponível em <http://www.sociology.cam.ac.uk/> Acesso em 02/07/2016.

⁷¹ Disponível em <https://www.microsoft.com/pt-br/> Acesso em 02/07/2016.

⁷² Ver site da escola Lumiar: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/> Acesso em 02/07/2016.

⁷³ Disponível em <https://news.microsoft.com/2011/10/05/microsoft-recognizes-the-worlds-most-innovative-schools/#sm.00001stdil45lpdr8svh51ps99r2w> Acesso em 02/07/2016.

⁷⁴ Ver site da escola Lumiar: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/um-novo-cidadao/> Acesso em 02/07/2016.

entorno porque eles possuem um *estatuto político* (SARMENTO, 2007) e porque “É isso que o mercado e a vida real requerem” (SINGER, 2012). Por estatuto político, Sarmiento (2007) entende a participação efetiva das crianças nas decisões políticas da sociedade, mas não no âmbito eleitoral. Para ele, as crianças, desde a Modernidade, vêm sendo gradativamente afastadas de seus direitos políticos e ganharam uma invisibilidade como nunca antes na História.

Nesse sentido, uma criança ou um jovem só terão seus direitos garantidos se forem estudantes e frequentarem a escola. Mas não a velha escola disciplinar. Nesse início do século XXI, a escola ganhou uma nova configuração: desmancham-se as repartições, rompem-se paredes, desfazem-se os muros. As ruas, os bairros, as cidades, os países, o planeta são a nova sala de aula. Essa nova forma de entender a escola e a educação começou a surgir junto com o movimento *Cidades Educadoras*⁷⁵, que teve início em 1990 na cidade de Barcelona e ganhou força no Brasil em 1997 com o projeto *Cidade Escola Aprendiz*⁷⁶, criado pelo jornalista Gilberto Dimenstein e do qual fez parte Helena Singer. Por meio do movimento Cidades Educadoras, busca-se integrar comunidades, escolas e territórios por meio de ações estratégicas para a constituição de uma cidade orientada para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Durante o *Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras*⁷⁷, realizado em Barcelona, um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, criou o objetivo comum de trabalhar juntos em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir de sua participação ativa no uso e desenvolvimento da própria cidade e de acordo com a carta aprovada de Cidades

⁷⁵ Ver site da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Disponível em <http://www.edcities.org/> Acesso em 02/07/2016.

⁷⁶ Disponível em <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/> Acesso em 02/07/2016.

⁷⁷ Disponível em <http://www.edcities.org/congreso/> Acesso em 02/07/2016.

Educadoras. Segundo Helena Singer “Qualidade de vida no sentido das pessoas poderem se desenvolver plenamente, nos aspectos intelectual, afetivo, social, cultural, para atingir o estado de felicidade, não pequenos episódios de alegria, mas atingir um bem estar permanente” (SINGER, 2015). Em 1994, o movimento foi formalizado durante o *III Congresso da Associação Internacional em Bolonha*⁷⁸.

Além da cooperação mútua, essas cidades buscaram realizar também intercâmbios e projetos com grupos e instituições com interesses comuns, como por exemplo, influenciar o processo de governos e instituições de tomada de decisão sobre questões de interesse para as Cidades Educadoras. Os princípios das Cidades Educadoras são: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; priorizar a formação de valores⁷⁹.

A partir desse movimento de democratização da gestão escolar e da queda de seus muros visíveis, a escolarização tornou-se mais alargada, ampliando o seu objeto, que vai dos bebês até os idosos, e a escola deixa de ser compreendida como estatal, para ser vista como *global* ou *planetária*.

Nessa perspectiva planetária, admite-se que a escola não deveria estar presa às amarras, ideologias e indisposições do Estado-nação, embora se encontre em tal situação. [...] Daí, é preciso considerar o currículo como um instrumento em busca da paz e da conquista de direitos humanos, tanto do infante, criança, jovem, adolescente, adulto e idoso, como da mulher, cidadã prestante com acesso às carreiras e com garantido sucesso nas ocupações do mercado de trabalho. Em face da globalização, é necessário fazer crescer o sentimento distributivo da justiça social e de uma educação compensatória quando, por exemplo,

⁷⁸ Disponível em <http://www.edcities.org/congreso/bolonia-1994/> Acesso em 02/07/2016.

⁷⁹ Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 02/07/2016.

a educação ambiental passe a ser exercitada formalmente na escola e fora da sala de aula. [...] Essa educação relativa ao meio-ambiente induz o respeito aos animais, às árvores, às plantas, como nomeia a Bíblia, aos seres da natureza.

[...]

Como corrente de pensamento e ação, a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis a valores humanos. Possibilita uma compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios. Educação global, segundo os norte-americanos, ou educação planetária, como denominam os canadenses de expressão francesa (BOAVENTURA, 2001:198-199).

A educação e a escola planetárias possuem *volets*, ou janelas, que permeiam todas as suas ações educativas, a saber: *meio-ambiente equilibrado, desenvolvimento sustentável, compreensão internacional, cultura da paz e direitos humanos* (BOAVENTURA, 2001:197).

Aqui, as entendemos como novas verdades pedagógicas que baseiam novas propostas educativas. Entre elas, destacamos a Ecopedagogia, a pedagogia Multicultural, a Ludoeducação, a Ludoterapia, a Educação pela Arte, a Arte/educação, a Arteterapia, a Educação pela Paz e a Educação para a resiliência.

A educação para o meio ambiente ou para a sustentabilidade⁸⁰ baseia-se na pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987, 1997, 2002) e na Ecopedagogia de Gadotti (2000), entre outros. A educação é considerada pelos ambientalistas um instrumento poderoso, por isso a Ecopedagogia busca levar o conceito de cuidado para com o meio ambiente e de sustentabilidade para dentro das escolas e afirma que é preciso que os estudantes “vivam e sintam” a sustentabilidade por meio de dinâmicas

⁸⁰ A sustentabilidade baseia-se no conceito da Física que define a capacidade que algo ou alguém possui para sustentar uma ou mais condições. No final do século XX, ele passou a ser aplicado na área econômica, relacionando a satisfação das necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

criativas e participativas, que incluem oficinas de arte, peças teatrais, músicas e canções, em geral usando sucatas como material para a construção de objetos, cenários e instrumentos musicais, além de dinâmicas de jogos cooperativos em que o tema meio ambiente é tratado como o conteúdo escolar mais importante. Essas oficinas e dinâmicas acontecem em espaços de aprendizagem que integram o ambiente físico e o desenvolvimento da afetividade (ROCHA LOURES, 2009).

E como tornar um espaço de aprendizagem afetivo? Transformando-o num ambiente em que as diferenças estão integradas, mote do Multiculturalismo. A Pedagogia Multicultural Crítica⁸¹ é um dos principais discursos pedagógicos que regulam essa condução de condutas infanto-juvenis no âmbito planetário. Ela indica como conteúdos escolares não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas num contexto de globalização e de capitalismo global (CANEN; MOREIRA, 2001).

O objetivo da pedagogia multicultural é respeitar as diferenças e integrá-las de modo a ativar o potencial criativo da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Um exemplo de uma educação multicultural é o estudo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas brasileiras, sempre com um viés crítico, ou seja, buscando as raízes das injustiças sociais por meio do estudo da História e dos jogos de poder que a formaram.

A pedagogia multicultural possui quatro dimensões: *construção da identidade, voz e escolha, crítica e ativismo social*, que devem ser alcançadas sem um método

⁸¹ A pedagogia Multicultural Crítica vem sendo proposta há quinze anos, no Brasil, por Candau (2000), Canen (1999, 2000, 2001), Canen & Grant (1999), Canen & Moreira (2001), entre outros, com base na pedagogia de Freire (1987, 1997, 2002) e de Banks (1999) e nos Estudos Culturais realizados por Grant (2000), McLaren (2000), Giroux (1983, 1997) e Sacristán (1995), entre outros.

rígido, mas principalmente por meio da apropriação de práticas culturais infantis e juvenis.

A construção da identidade se utiliza, basicamente, do mapeamento e da identificação das práticas culturais dos estudantes e da comunidade do entorno da escola. Esse método de pesquisa antropológica busca desenhar, por meio do diálogo e da troca simbólica, quais são as práticas culturais dos participantes do mundo escolar a fim de capturar práticas não acadêmicas, “democratizando” o saber e criando um “diálogo entre culturas”.

Esse diálogo funciona da seguinte forma: desvelam-se as práticas culturais dos integrantes da escola, descobrem-se elos entre saberes populares/locais e saberes eruditos/globais e, depois, criam-se sequências didáticas em que o saber popular e local se transforma numa porta de entrada que serve para despertar o interesse dos estudantes para o aprendizado de saberes eruditos globais. Em suma, os saberes locais são “conectados” aos saberes eruditos, mas invariavelmente criam uma hierarquização entre essas diferentes formas de saber.

Por conta disso, são criados extensos bancos de dados *online*, tanto por antropólogos, como por empresas midiáticas e organizações internacionais, com informações sobre as culturas infantis⁸² e as culturas juvenis⁸³ que podem ser acessados por qualquer educador que queira capturar essas manifestações, tornando-as *produtivas*.

Um exemplo desse processo são os projetos de trabalho em que a arte infantojuvenil é utilizada como conteúdo, como os *flashmobs*, ou *performances* de

⁸² Ver sites <http://mapadobrinca.com.br/>; <http://www.territoriobrinca.com.br/>; <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais/>; <http://www.projeto-bira.com/> Acesso em 02/07/2016.

⁸³ Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/publications/>; <http://portalyah.com/> Acesso em 02/07/2016.

dança, música ou teatro que ocorrem nas escolas. Em geral, os estudantes realizam as performances no meio do corredor ou do pátio da escola, e são engendradas pelas crianças e jovens por meio das redes sociais para romper com a rotina escolar. Rapidamente, essas ações foram capturadas como *propostas educativas*⁸⁴ pelas escolas e ONGs patrocinadas por grandes multinacionais. Outro exemplo é o grafite: em poucos anos, de ato indisciplinar passível de punição essa forma de arte visual se transformou em prática educativa que pode ser vista em qualquer muro escolar de inúmeras cidades brasileiras. Para a pedagogia multicultural, essas manifestações artísticas tipicamente juvenis podem desencadear outros projetos de estudo, como o estudo das artes murais, do muralismo mexicano, até mesmo da arte rupestre.

Em outras palavras, a didática planetária, antes de corrigir indisciplinas, busca abrandar a força pessoal e de grupos de estudantes resistentes, capturando-as numa velocidade vertiginosa (FOUCAULT, 2003).

Esse também é o principal nexo da Ludoeducação⁸⁵, que propõe uma prática educativa por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. A atenção dos ludoeducadores se volta para a “adultização” que estaria sendo vivenciada pelas crianças contemporâneas, fruto da urbanização, da industrialização e do consumo exagerado. Os ludoeducadores afirmam ser função da escola “resgatar” o direito ao brincar infantil - que estaria acabando -, e propõem que este se transforme em um conteúdo a ser aprendido na escola. Afinal, para eles, “brincar também se aprende” (DODGE; CARNEIRO, 2007:79).

⁸⁴ Ver site do Game Superação Jovem: <http://www.superacaojovem.org.br/index.asp> Acesso em 02/07/2016.

⁸⁵ A ludoeducação vem sendo proposta nos últimos trinta anos, no Brasil, por Kishimoto (1994), Wajskop (1995) e Friedmann (1994, 2004), entre outros, com base na psicologia de Piaget (1976), Vygotsky (1984), Wallon (1979) e Winnicott (1975), na filosofia de Huizinga (1968) e de Benjamin (1984) e na sociologia de Brougère (1997).

O brincar também é encarado como um direito das crianças, conseqüentemente ele é um dever infantil, e, também, de seus pais e responsáveis e de seus professores. Como o direito das crianças ao brincar e ao lazer está presente tanto na Constituição Federal de 1988 como no “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) e esses documentos afirmam ser papel do Estado fazer valer esse direito, cria-se a conexão entre brincar e cidadania: ao brincar na escola, as crianças estariam cumprindo seu papel de alunos-cidadãos.

Outra vertente ligada ao lúdico é a Ludoterapia, uma forma de psicoterapia em que o brincar e os brinquedos são utilizados para “abrir espaço para o ser” e que tem como alvo crianças e jovens vulneráveis, principalmente vítimas da violência doméstica (SEI, 2008).

Durante as sessões lúdicas, o terapeuta, ao agir de um *modo maternal* ou por meio da maternagem, consegue detectar as expressões corporais de seus pacientes e suas necessidades e consegue entrar em um estado de fusão e, ao mesmo tempo, de diferenciação com seu paciente, fazendo com que ele se reconheça como unido e separado do terapeuta. Quando isso acontece, o paciente se abre para o terapeuta e passa a relatar fatos que ocorreram em sua vida, como os maus tratos, por exemplo. Para a ludoterapia, esse ambiente acolhedor configura-se como essencial para o desenvolvimento emocional dos indivíduos, pois permite “reviver experiências passadas, agora em uma nova situação, com condições mais próximas das *ideais*” (*Idem, ibidem*).

Elaine Campbell (2011), em seu artigo *A vida emocional do poder governamental*, problematiza os estudos sobre a governamentalidade neoliberal ressaltando os aspectos cada vez mais emocionais presentes nesse governo que, além de

possuir racionalidades, ou modos de objetivar e subjetivar os sujeitos, também possui emocionalidades:

Por motivos puramente nominais, vamos nos referir aos processos que sustentam a vida emocional do poder governamental como “emocionalidades de governo”. Não se trata de uma oposição a “racionalidades de governo”, mas da ênfase em um quadro inclusivo de referências que reconhece a relação mutuamente sustentável entre o cognitivo e o instrumental, de um lado, e o afetivo e o expressivo, de outro. Em outras palavras, para que os sujeitos neoliberais pensem diferente sobre as escolhas e decisões que podem fazer, eles também precisam aprender a sentir diferente a respeito delas (CAMPBELL, 2011:50).

Para Campbell, a construção do “medo” e do “outro perigoso” são características da governamentalidade liberal, que visou inculcar nos cidadãos a confiança no governo da segurança realizado pelo Estado. Agora, na governamentalidade neoliberal, o que se constata é uma sensação constante de incerteza e insegurança que não consegue ser governada por nenhuma estratégia de segurança realizada anteriormente, o que leva as pessoas comuns a agirem de forma mais e mais autoritária, mais e mais violenta, mais e mais punitiva.

Entretanto, não é pelos meios tradicionais que essa punição vem sendo realizada: o governo do “eu autoritário” em um contexto de insegurança e desordem sempre recai em “obrigações comuns da cidadania” a tal ponto que, trabalhar em um programa de auto-aperfeiçoamento, ou resolver livrar-se de ‘maus hábitos’, expressam uma relação social e política e um compromisso ético com os outros” (CAMPBELL, 2011:66).

É nessa chave que a ludoeducação e a ludoterapia vêm sendo usadas na educação. Nesse sentido, o brincar com as crianças de forma acolhedora e maternal, ou

em condições ideais, vem se tornando a primeira ferramenta educativa, preventiva e terapêutica (OLIVEIRA, 2011) a ser usada na busca pela segurança em um mundo feito de incerteza e insegurança constantes. Esse governo das condutas das crianças, acolhedor e lúdico, destaca o “potencial transformativo das formas afetivas” (*Idem, ibidem:67*), constatado por Campbell.

Nessa mesma trilha de captura das práticas culturais infanto-juvenis encontra-se a relação entre arte e educação, que possui três vertentes: a educação pela arte, a arte/educação e a arteterapia.

A Educação pela Arte⁸⁶ foi proposta em 1943 pelo libertário Herbert Read (2001). Essa perspectiva, que busca inspiração em Schiller e Platão, defende que a arte deve constituir a base da educação, e também ser seu fim, pois ela traz o autoconhecimento ou a constatação de que somos aquilo que somos e aquilo que não somos, ou seja, somos a mistura de nossos talentos e qualidades natos e, também, somos aquilo que é construído nos processos educativos feitos por terceiros. Por isso, para Read, o objetivo geral da educação é propiciar o crescimento do que é “individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza essa individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (READ, 2001: 9).

Além disso, o aprendizado não se dá somente com as informações fornecidas pelo mundo exterior, pois elas se associam à função imaginativa que possuímos e que é, também, uma das grandes qualidades que crianças e artistas manifestam⁸⁷. Em outras palavras, Read afirma que é preciso realizar uma educação estética, e não apenas artística obrigatória e burocrática.

⁸⁶ A educação pela arte vem sendo proposta, no Brasil, principalmente por Perissé (2009), com forte inspiração nas ideias de Read (2001), Schiller (2002) e Platão (2006).

⁸⁷ Nietzsche também ressaltou e valorizou essa característica comum a crianças e artistas: “Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual” (2002, p. 49-50).

Para ele, a educação estética, com base no desenvolvimento da sensibilidade, mobiliza outras capacidades humanas, como a visual e a háptica, e serve para preservar a intensidade da percepção e da sensação, coordenar os vários tipos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente, estimular a conscientização e a expressão comunicável dessas percepções e sensações e, finalmente, estimular a expressão do pensamento. Ou uma educação realmente libertária, já que permite ativar a sensibilidade, e não a formatar.

Nesse sentido, Read ressalta que a educação estética propicia um processo de autocriação ou de autodescoberta por meio da experiência estética (*Idem, ibidem*). A proposta de Read é que a arte tem o mesmo valor das Ciências e da Filosofia e, por isso, essas formas do saber se comunicam e se entrelaçam. Para ele, sem arte, sem beleza, o conhecimento se torna frio e sem sentimentos.

O objetivo da educação imaginativa foi adequadamente descrito por Platão: dar ao indivíduo uma correta consciência sensorial da harmonia e do ritmo que entram na constituição de todos os corpos e plantas existentes, consciência essa que é a base formal de todas as obras de arte, a fim de que a criança, em sua vida e em suas atividades, compartilhe da mesma graça e beleza orgânicas. Por meio dessa educação, tornamos a criança consciente daquele “instinto de relação” que, antes mesmo do advento da razão, capacitará à criança a distinguir o belo do feio, o bem do mal, o padrão correto de comportamento do padrão errôneo, a pessoa nobre da ignóbil (READ, 2001 p 75).

Para ele, a educação estética possibilita a formação de pessoas singulares e ao mesmo tempo, recíprocas ou sociais:

O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da

hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. Mas a singularidade não tem nenhum prático quando isolada. Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas da individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social (READ, 2001:6).

Essa vertente, entretanto, vem sendo capturada, pois a pedagogia planetária entende a arte como meio para formar alunos-cidadãos, o que descaracteriza o papel de resistência e de construção de si inerente à arte, tão caro a Nietzsche (2003), Deleuze e Guattari (1992), Deleuze (2004) e Michel Foucault (2005a). Todos esses filósofos concordam com a possibilidade de uma construção de si que permeia a construção de obras de obras: a vida como obra de arte. Segundo essa forma de pensar a construção de si, o sujeito da vontade, quando tem domínio de si, desenvolve uma arte da existência, determinada pelo cuidado de si.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995b: 261).

Em *Nascimento da biopolítica*, Michel Foucault (2008) alerta para compreendermos melhor o que nos ocorre hoje. Para tanto, é importante analisar a *Teoria do Capital Humano*, criada pelos economistas neoliberais da Escola de Chicago na década de 1960, e o modo como ela define o comportamento humano.

Elaborada por representantes do neoliberalismo estadunidense, denominado por Foucault de anarcoliberalismo, a teoria do capital humano marca uma captura daquilo que, até então, não era considerado objeto das ciências econômicas: o comportamento humano, o que engloba, por exemplo, a cultura, a educação, as migrações, a saúde, a criminalidade, o casamento, etc.

A teoria do capital humano analisa os comportamentos em termos de empresa individual, com seus investimentos e retornos, criando uma nova versão do *homo oeconomicus* do século XVIII⁸⁸. Segundo Foucault (2008), o *homo oeconomicus* do século XX é uma das facetas da Sociedade Civil, ou seja, ele produz um comportamento racional que pode servir de fundação ou princípio de racionalização para a arte de governar, ou para governamentalidade, regulando-a. Segundo a teoria do capital humano, toda conduta humana que se adapte à realidade do meio em que o indivíduo está inserido, ou seja, toda conduta sensível às modificações das variáveis que compõem o meio e que responda a elas de forma sistemática, ou racional, é uma conduta que pode ser analisada economicamente.

Por isso, e de forma diferente do modo como se encarava o *homo oeconomicus* do século XVIII, no neoliberalismo estadunidense o *homo oeconomicus* é visto como aquele que é manejável, como aquele que responde sistematicamente às modificações do meio. Dessa forma, ao governo cabe mudar as variáveis do meio e, também, sensibilizar o *homo oeconomicus*.

Segundo tal teoria, todas as capacidades úteis dos indivíduos, sejam elas herdadas ou adquiridas, conformam o capital humano. E que capacidades seriam essas?

⁸⁸ Entendido como o sujeito e o objeto do *laissez-faire*, o agente econômico não conhecia o mecanismo econômico que regia suas ações. Mas, não era somente ele que desconhecia esse mecanismo, o agente político também não, pois ele era visto como incontrolável. Por essa via, o interesse coletivo nascia de um jogo cego entre diferentes interesses egoístas. Além disso, o sujeito do *laissez-faire* trazia uma diferença em relação ao sujeito de direito, pois o sujeito de direito renuncia aos seus direitos ou transfere esses direitos a outro. O *homo oeconomicus*, por outro lado, não renuncia nunca ao seu interesse individual. Nesse sentido, em certas ocasiões, o sujeito de direito limitava o poder do soberano, enquanto que o *homo oeconomicus* do século XVIII destituía esse poder.

Tanto as sensíveis quanto as racionais, pois ambas ajudam as pessoas a terem mais renda ou serem mais *rentáveis*. Entretanto, para os efeitos do cálculo econômico, as capacidades adquiridas são as que mais interessam, ou, em outras palavras, são as capacidades com mais valor econômico. Isso acontece porque as capacidades dadas pela natureza mudam muito vagarosamente, o que as torna pouco relevantes para a economia. Já as capacidades adquiridas culturalmente estão sujeitas a mudanças significativas num período menor de tempo, o que as torna economicamente interessantes.

A teoria do capital humano produz uma relação entre o cuidado cotidiano com as crianças e jovens de todas as classes sociais e a diminuição dos riscos econômicos do país. Segundo a lógica econômica, ou o princípio de inteligibilidade dessa teoria, o cuidado das velhas gerações com suas crianças aumenta o capital humano de todos, pois bem cuidadas elas serão capazes de produzir mais renda. Em outras palavras, o carinho, a alimentação, o diálogo respeitoso, a educação formal de qualidade, entre outros cuidados são encarados como tipos de investimentos que trarão benefícios econômicos e, conseqüentemente, ganhos psicológicos tanto para as crianças e jovens, os bens de capital humano, como para as gerações mais velhas, os investidores.

Nesse sentido, a Arte/Educação⁸⁹ vem funcionando como um dispositivo de incremento do capital humano dos estudantes. Caracteriza-se como um movimento pedagógico e político internacional que iniciado nos EUA e, por sua conta, no Brasil, a arte ganhou o estatuto de disciplina obrigatória do ensino básico brasileiro a partir da LDB 9394/96.

⁸⁹ A arte/educação vem sendo teorizada nos últimos trinta anos, no Brasil, por Barbosa (1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d), Fusari e Ferraz (1992; 1993), Iavelberg (1995; 2003), Martins, Picosque e Guerra (1998), entre outros, com base nas propostas pedagógicas de Freire (1987, 1997, 2002), Dewey (2010), Parsons (1992) e Eisner (2002), entre outros.

Na década de 1970, museus e espaços de divulgação cultural dos EUA começaram a promover uma democratização de acesso às artes. No começo da década de 1980, o *J. Paul Getty Trust*, uma das maiores fundações mundiais que apoiam museus, preservação cultural e educação, criou o *Discipline Based Art Education*⁹⁰ (DBAE ou Arte-educação baseada na Disciplina), que propõe a obrigatoriedade e uma reforma no currículo da disciplina Arte.

Para isso, desenvolveu um modelo de como ensinar arte na escola, com o apoio de museus e espaços de divulgação, baseado em três disciplinas ligadas à arte: História da Arte, Estética e Crítica e em uma ação: o fazer artístico (BARBOSA, 2002b). A ênfase nessas disciplinas envolve o modo como se forma artistas no Ocidente e reforça aspectos elitistas e tradicionais da arte ocidental. Em 2001, o *J. Paul Getty Trust* investiu 4.3 milhões de dólares no projeto de disseminação dessa metodologia que, atualmente, tem forte atuação nos países da Ásia (BARBOSA, 2003).

Esse modelo vem influenciando o ensino de arte no mundo todo, inclusive no Brasil, onde foi adaptado para a realidade local e denominado *Abordagem Triangular*, que afirma que para se aprender arte é preciso passar pelo processo de fazer, fruir e refletir sobre as manifestações artísticas das mais diversas culturas, e, também, pelo processo de relacionar o contexto cultural dessas manifestações com o contexto de sua própria cultura. Segundo Barbosa (2002b), durante esse processo de comparação cultural, os estudantes desenvolvem a capacidade de desconstruir e reconstruir seu conhecimento artístico e seu gosto estético e, também, sua postura ética, sua participação política e seu ativismo social.

⁹⁰ A *arte-educação baseada na disciplina* é um programa educacional formulado pela Fundação J. Paul Getty no início de 1980. Ele promove a educação em arte a partir de quatro disciplinas artísticas: a estética, a crítica de arte, história da arte e produção de arte.

Outra vertente que defende a presença da arte na educação é a Arteterapia⁹¹, que produz uma união entre arte e psicologia, entendendo a expressão artística como um elemento terapêutico. Em outras palavras, a arteterapia visa tirar dos estudantes/pacientes os seus conteúdos mais íntimos, seus medos, inseguranças e fraquezas, a fim de analisa-los e trata-los, o que, na maioria das vezes, desemboca na medicalização dos envolvidos.

Vê-se, portanto, uma captura daquilo que a arte e a cultura possuem de potencialidade. Arte e cultura não são mensurados como uma forma de capital, nem tiram as pessoas de sua condição de vulnerabilidade⁹². O que elas fazem não pode ser mensurado, mas sim, vivido, portanto, é um processo repleto de vulnerabilidade, de falibilidade, de tentativas, de erros, de acertos.

Na escola planetária, as resistências infanto-juvenis, ou as antigas indisciplinas, são ressignificadas como estratégias didáticas que visam à pacificação das diferenças conforme as orientações da *Educação para a Paz*⁹³. Esse modelo pedagógico é baseado na recomendação da UNESCO sobre a “Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”⁹⁴, produzida em 1974. Ele propõe o uso de processos metodológicos criativos, participativos e de construção coletiva da aprendizagem, transformando a escola em um ambiente de sensibilização e vivência com o objetivo de valorizar as

⁹¹ A arteterapia vem sendo teorizada nos últimos anos, no Brasil, por Ciornai (1995) e Silveira (1981) com base na psicologia Naumburg (1973) e, principalmente, de Jung (1991).

⁹² Vulnerabilidade é a condição de pessoas – principalmente crianças - em situação de risco, algo que vai desde a condição de baixíssima vulnerabilidade até a condição de vulnerabilidade muito alta, de acordo com o risco de pobreza, baixa escolaridade dos pais, stress perinatal ou baixo peso no nascimento e deficiências físicas.

⁹³ A Educação para a Paz vem sendo proposta há pelo menos trinta anos por Fischmann (1998), Fischmann & Alves (2001), Tuvilla Rayo (2004), Jares (2002, 2007), entre outros, com base na pedagogia de Freire (1987, 1997, 2002), Sacristán (2000) e Morin (2001), entre outros.

⁹⁴ Disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm Acesso em 02/07/2016.

diferenças e, ao mesmo tempo, enfrentar as desigualdades, mesmo que, muitas vezes, esse enfrentamento provoque situações de conflito.

Segundo a Educação para a Paz, o conflito é tomado como “uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009:43). A mediação dos conflitos realizada pelos professores e diretores escolares e, também, a utilização da rede de proteção de “abrangência municipal, estadual, nacional ou internacional” (BRASIL, 2008:79) gera, nesse sentido, a segurança de cada um e, também, a segurança do ambiente escolar.

Essa rede é a *Justiça Restaurativa*. A Justiça Restaurativa é um processo jurídico no qual todas as partes ligadas a uma ofensa em particular se reúnem em *Círculos da Paz* a fim de resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro. Para isso, contam com a mediação de um *Terceiro Imparcial* que deve buscar parcerias nas redes sociais que afetam as partes (ARAÚJO, 2013). Os *Círculos da Paz* são declaradamente inspirados nos *Círculos de Cultura* de Freire (1987, 1997, 2002) e em sua educação dialógica/emancipatória.

Na prática da sala de aula, a *roda*, ou a assembleia, também baseada no *Círculo de Cultura* de Freire, permite a identificação dos conflitos que acontecem na escola, principalmente por meio da denúncia e, inclusive, da autodenúncia. A estratégia recomendada pelo Estado para a punição dos alunos desviantes é fortalecer o trabalho *em rede*, promovendo parcerias. O processo inicia-se com o diálogo entre escola e os círculos familiares e de vizinhança desses alunos e, posteriormente, com o encaminhamento de alunos, familiares e responsáveis para o Conselho Tutelar (ARAÚJO, 2013).

Por isso, os Conselhos Tutelares tutelam e punem tanto estudantes como seus familiares e responsáveis:

Em relação às instituições de saúde e estabelecimentos de ensino fundamental, o Conselho Tutelar deve ser notificado, obrigatoriamente (Artigos 13º e 56º do ECA):

- a) dos casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes, sem prejuízo de outras providências legais por parte do denunciante;
- b) das situações de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares;
- c) de elevados níveis de repetência (BRASIL, 2008:84).

Nesse sentido, ao utilizar a racionalidade da Justiça Restaurativa, a escola palnetária acaba punindo mais e de forma mais diversa:

Na maioria das vezes, ainda que os reformadores tentem justificar controles a céu aberto — como liberdade assistida, semi-liberdade, prestação de serviços à comunidade, disseminação de tribunais de pequenas causas, leis de penas alternativas, justiça restaurativa... — como redutores ou supressores da prisão, estes acabam somados à continuidade do encarceramento, agora em prisões eletrônicas, e passa-se a caminhar do tribunal penal local (proveniente do recente projeto de justiça restaurativa) ao Tribunal Penal Internacional (PASSETTI, 2006:87).

É importante notar que, mesmo que as escolas brasileiras ainda não tenham se adequado à gestão democrática e inclusiva ou mesmo que elas não utilizem uma didática lúdica e poética, *todas* as escolas brasileiras devem recorrer ao Conselho Tutelar para resolver seus conflitos internos. Segundo o “Cadastro Nacional de Conselhos Tutelares” (BRASIL, 2013b), existe um déficit de apenas 5% na quantidade necessária para atender toda a população brasileira de forma “satisfatória”. No total,

5.288 municípios brasileiros, ou 95% do total, se adequam à proporção de um Conselho Tutelar por 100.000 habitantes recomendada pelo Conanda.

Segundo o artigo 136 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), são atribuições do Conselho Tutelar:

- I- atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II- atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III- promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) - requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) - representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII - expedir notificações;
- VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX - assessorar o Poder Público local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, parágrafo, 3º, inciso II da Constituição Federal;
- XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

Por conta dessas atribuições, o Conselho Tutelar pode requisitar serviços de segurança e encaminhar para o Ministério Público e para as autoridades jurídicas os casos que julgar que devem ser encaminhados, fazendo parte, assim, de redes e mecanismos estatais que, no limite, terminam com o velho procedimento de encaminhamento para o asilo psiquiátrico ou prisão.

Não mais a justiça prisional, mas a justiça restaurativa. No neoliberalismo, as transgressões precisam, antes de tudo, ser reduzidas, por isso a prevenção de riscos e danos. Nesse sentido, em vez de abolir as penas, as punições são potencializadas na rede social: os conselhos tutelares, os familiares, os amigos, os vizinhos, todos perfazem os mil olhos que monitoram as condutas. Todos devem sustentar e conservar os programas de melhorias. Todos participam do controle de todos: somos todos fiscais uns dos outros⁹⁵ (PASSETTI, 1999b). Mais uma vez, os fins justificam os meios: a paz deve ser perpétua, mesmo que para isso as penas sejam humanizadas.

Além disso, essas novas pedagogias têm como objetivo, mais do que formar alunos-cidadãos, formar *resilientes*. Resiliência é um conceito da Física que define a flexibilidade dos materiais após uma relação de tensão ou apreensão e seu retorno ao estado anterior. Adaptado para a Psicologia com base na Teoria ecológica do desenvolvimento humano, criada pelo psicólogo russo Bronfenbrenne (1996), o conceito de resiliência passou a ser definido como a capacidade de um indivíduo para se adaptar frente às adversidades da vida por meio do apoio dos outros e, principalmente, da consciência desse apoio.

⁹⁵ Um dos casos mais significativos desse processo de monitoramento contínuo e coparticipativo na educação é o da estudante Isadora Faber. Ver reportagem *Diário de Isadora Faber - uma versão*. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/diario-de-isadora-faber-uma-versao-276091-1.asp> Acesso em 02/07/2016.

Leonardo Boff, um dos brasileiros mais ativos em relação à questão ambiental, relaciona diretamente a educação ambiental, típica da educação planetária, à resiliência.

Segundo Boff:

Os estudiosos da resiliência nos atestam que para sermos resilientes positivamente precisamos antes de tudo cultivar um vínculo afetivo, no caso, com a Terra: cuidá-la com compreensão, compaixão e amor; aliviar suas dores pelo uso racional e contido de seus recursos, renunciando a toda violência contra seus ecossistemas; o Norte deve praticar uma retirada sustentável no seu afã de consumo para que o Sul possa ter um desenvolvimento sustentável e em harmonia com a comunidade de vida. Importa alimentar otimismo, pois a vida passou por inúmeras devastações e sempre foi resiliente e cresceu em biodiversidade. Decisivo é projetarmos um horizonte utópico que dê sentido às nossas alternativas que irão configurar o novo que nos salvará a todos. Importa manter a saúde num ambiente doentio e assim Gaia será também saudável e benevolente para com todos⁹⁶.

A educação planetária, com foco na sustentabilidade e na questão ambiental, possui como objetivo desenvolver a resiliência dos alunos-cidadãos. A justificativa dos psicólogos e dos psicopedagogos que conceituam a Educação para a Resiliência é que ela é uma estratégia fundamental para a melhoria da saúde mental num mundo em constante transformação, para a adaptação à vida acadêmica e para o desenvolvimento pessoal e social (TAVARES, 2001).

Aqui, cabe ressaltar a experiência educativa desenvolvida por Loris Malaguzzi na província de Reggio Emilia, no norte da Itália, durante o pós-Guerra. A abordagem pedagógica Reggio Emilia é altamente valorizada pelas escolas de hoje e intensamente copiada, principalmente em relação à Educação Infantil.

Em 1946, moradores de Reggio Emilia sobreviventes da II Guerra Mundial se uniram para construir uma escola para suas crianças pequenas, posto que as mulheres tinham que trabalhar. Todos se sentiram motivados, mas, em especial, os pais das

⁹⁶ Disponível em <http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm> Acesso em 02/07/2016.

crianças, pois buscavam reconstruir suas vidas e construir uma vida melhor para seus filhos. Loris Malaguzzi, um pedagogo e psicólogo italiano, ficou sabendo do fato e foi para Reggio Emilia. Junto com os pais e com a ajuda do Comitê Nacional para a Libertação, a partir de 1963 as escolas foram sendo construídas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Na abordagem Reggio Emilia, a participação de todos (pais, vizinhos, familiares, amigos) na educação das crianças é essencial. Outro ponto a ressaltar é o olhar constante para a ação das crianças e o modo como elas aprendem e se comunicam. A expressão artística é estimulada e as produções das crianças se espalham por praças e ruas e a educação é vista como uma responsabilidade coletiva. Por tudo isso, as escolas se tornaram uma extensão do lar e a província inteira se transformou num espaço educativo (*Idem, ibidem*).

Em 1967, o poder municipal passou a dirigir as escolas e Malaguzzi se afastou por considerar a interferência do Estado pernicioso. Atualmente, existem em Reggio Emilia doze escolas municipais e dez escolas cooperativas. Nos últimos anos, a província se tornou um verdadeiro roteiro turístico para educadores de todos os cantos que querem conhecer a sua abordagem pedagógica. Segundo a apresentação que é realizada pelos professores de Reggio Emilia, o maior aprendizado que as crianças obtiveram durante esse processo é saber que é possível reconstruir a vida a partir de uma catástrofe ou a partir do sofrimento (LATALISA DE SÁ, 2010).

Por tudo isso, pode-se afirmar que, de forma diferente da didática disciplinar, a didática recomendada pelas organizações internacionais, pelo Estado e pela Sociedade Civil nesse começo de século XXI faz parte de uma governamentalidade que vem se caracterizando por ser quase *irresistível*: é difícil pensar que algum estudante possa repudiar uma educação inclusiva, democrática, multicultural, apaziguadora e

sustentável, que valoriza a ludicidade e a arte, que pune por meio da responsabilização coletiva e que vai transformá-lo em um ser humano resiliente.

A escola democrática não-libertária, com base na pedagogia planetária, configura-se como um novo governo das condutas infanto-juvenis e de todos os envolvidos na educação formal de crianças e jovens e faz parte de uma nova governamentalidade muito mais sofisticada que a da escola liberal disciplinar, que discriminava e excluía da escola os alunos anormais e perigosos. Em vez de vigiar, punir e excluir, essa escola democrática acolhe, inclui e trata, permitindo que diversas instituições disciplinares se mesquem⁹⁷.

Não por acaso, esse governo das condutas infanto-juvenis é o mesmo dos jogos de poder presentes no neoliberalismo que buscam garantir o controle das populações e de suas felicidades por meio da confiança no capitalismo sustentável; da tolerância e de sua correlata, a tolerância zero; e da segurança individual e ao mesmo tempo global (PASSETTI, 2004).

As procedências de uma nova sociedade e de uma nova governamentalidade

Em meados do século XX uma série de acontecimentos riscaram os limites da disciplina e da biopolítica, alteraram a produção e o trabalho humanos, romperam as fronteiras espaciais e mudaram o modo como nos entendemos e aquilo que desejamos.

⁹⁷ Como exemplo dessa mistura de instituições, em maio de 2013 o prefeito do município de São Paulo, Fernando Haddad, sancionou a lei 15.719 que cria o serviço de assistência psicopedagógica em toda a rede pública da cidade. A intenção da Prefeitura é que os psicopedagogos apoiem o trabalho dos professores, coordenadores, alunos e familiares diagnosticando, apoiando e prevenindo problemas de aprendizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental e solucionando os problemas que a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais trazem à escola regular.

Vivemos, portanto, os efeitos de uma sucessão de acontecimentos que levaram a sociedade disciplinar e a biopolítica ao limite, a saber: as duas Grandes Guerras e o Nazismo.

Para Foucault (2007b), um acontecimento torna visíveis as dominações e as políticas institucionais, abalando o estado das coisas. Ele é uma novidade radical e singular que produz uma descontinuidade e, também, efeitos nos corpos, marcando-os em meio às relações de força e neles inscrevendo sua novidade. Um acontecimento, portanto, constrói novos sentidos: ele é um ponto de surgimento em que a subjetividade livre emerge. Entretanto, ele não possui uma origem única e verdadeira: um acontecimento é feito de uma rede de nós vindos de diversas linhas, um emaranhado sem origem única. Em outras palavras, um acontecimento possui procedências. Entretanto, essas procedências são baixas, vis. Segundo Foucault, para que possamos compreender um acontecimento, é preciso buscar seus baixos começos ou a história do sangue que resultou dessa luta de forças (FOUCAULT, 2007b). Vamos a elas.

Com as Grandes Guerras, a biopolítica começou a se modificar pelo *confinamento produtivo*, ou pelos campos de concentração, alterando aquilo que entendemos por trabalho e também por punição. Na Rússia revolucionária, em 1919, Dzerzhinsky, fundador da Cheka, polícia secreta antecessora da KGB, já recomendava os campos de concentração como escolas de trabalhos forçados para ajustar criminosos comuns e políticos, funcionando de modo sustentável, o que viria a ser amplamente utilizado por Stalin durante a implantação dos Planos quinquenais dos anos 1930 e seguintes em função do desenvolvimento industrial em regiões isoladas ou inóspitas (PASSETTI, 2011).

Mas uma categoria de presos políticos em particular interessava às autoridades mais que outras. Tratava-se de membros de partidos revolucionários não-bolcheviques, sobretudo anarquistas, a esquerda e a direita da social-revolucionárias, os mencheviques e todos os outros que haviam lutado pela Revolução, mas que não tiveram o tino de unir-se à facção bolchevique de Lenin, e não tomaram parte por completo no golpe de outubro de 1917. Como ex-aliados no combate revolucionário contra o regime czarista, mereciam tratamento especial. O Comitê Central do Partido Comunista debateria repetidas vezes o destino deles, até o final dos anos 1930, quando a maioria dos que continuavam vivos foi presa e fuzilada (APPLEBAUM, 2009, p. 54).

Os campos de concentração produziram uma nova relação saber-poder sobre os perigosos definindo um rígido código de conduta dos prisioneiros, mas mantendo-se longe da eficácia do medo. Os prisioneiros sabiam lá que iriam morrer, por isso o governo era feito para vidas *provisórias*, “extraindo delas produtividades, conivências, traições, trapaças e obediências alheias a uma ética de condutas, e levando adiante a eficiência do terror” (PASSETTI, 2011:46).

Os campos de concentração também se assemelhavam às prisões, com os mecanismos de vigilância, como cercas, torres, pavilhões, e também, mecanismos de acobertamento, delação, trabalho e prestação de serviços, assim como evitava-se o encontro maciço dos concentrados para que não houvesse revolta ou fuga. Mas, nesses locais, também havia locais de isolamento, onde ficavam os concentrados escolhidos para morrer, escolha que muitas vezes era feita pelos próprios concentrados advindos de uma classe mais alta.

Nos campos de concentração nazistas, os judeus tinham a esperança de sair de repente, por conta do final da guerra. Nesses campos, a morte estava próxima, entretanto, a esperança estava presente. Lá, artistas e professores “ensinavam a cultura, alfabetizavam, introduziam noções de arte, falavam do mundo livre, dentro dos limites

de um cotidiano prolongado sob o signo do medo elevado à categoria de macabro” (PASSETTI, 2011:46).

A primeira vez que a arte e a psicoterapia foram usadas em conjunto, como vimos, foi no campo de concentração Theresienstadt, na atual República Tcheca. Esse campo funcionava como uma prisão-modelo e era exibido ao mundo pelos nazistas na tentativa de desviar as atenções da mídia das crueldades praticadas durante a Shoah. Uma das presas, a artista plástica austríaca Friedl Dicker-Brandeis, começou a ensinar arte para crianças e, na tentativa de ajudá-las a amenizar seu sofrimento e encarar a situação como transitória, Friedl contava histórias e pedia que as crianças fizessem ilustrações para elas (BRENNER, 2014).

Nos campos de concentração soviéticos, ou *gulags*, a escola ensinava a alfabetização e a vida restrita ao campo, e os concentrados produziam passivamente com a consciência da prisão perpétua e sob um perfil de normalidade. Neles, sob este estado das coisas, cada um se encontrava entre a condição de sobrevivente e a de habitante irremediável do campo. Nesses campos, a morte estava distante e a resignação era a palavra de ordem.

Os *gulags*, mais que tudo, mostraram os sobreviventes, aqueles *restos* que sobreviveram à concentração. Nesses espaços de administração da morte, homens, mulheres, jovens e crianças transformaram-se em corpos que serviram para experimentos científicos e também para serem educados, ou objetos da educação, de modo a provar teorias pedagógicas. Foi nesses locais que surgiu uma estratégia de governamentalidade diretamente ligada às artes que acabou por influenciar o modo contemporâneo de educar para a arte.

Embora o clima reinante de irracionalidade e imprevisibilidade significasse que milhares morreriam na Slon na primeira metade da década de 1920, a mesma irracionalidade e a mesma imprevisibilidade também ajudavam outros não apenas a sobreviver, mas também a cantar e dançar - literalmente. Em 1923, um punhado de presos já começara a organizar o primeiro teatro do campo. De início, os "atores", muitos dos quais passavam dez horas cortando madeira nas florestas antes de ir ensaiar, não tinham texto, de modo que encenavam os clássicos de memória. O teatro melhorou muitíssimo em 1924, quando chegou um grupo inteiro de ex-atores profissionais - todos condenados como membros do mesmo movimento contra-revolucionário. Naquele ano, montaram *Tio Vanya*, de Tchekhov, e *Os filhos do sol*, de Gorki (APPLEBAUM; 2004:44).

Nos *gulags* existiam bibliotecas com milhares de livros, jardins botânicos, museus, clubes. Os presos produziam jornais e cartuns, livros de poesia e ficção em gráficas de dentro dos campos, somente para consumo interno. As *Casas da Cultura* apresentavam operetas e espetáculos de orquestras sinfônicas. Nos primeiros anos, havia festejos de todos os tipos devido à diversidade de origens dos prisioneiros.

A justificativa para existir tanta arte e manifestações culturais nos campos era a melhoria do “moral” dos prisioneiros e servia para “os presos a darem mais duro” (*idem; ibidem*:172). Nos *gulags*, não se pretendia que os presos sofressem: eles eram estimulados a participar ativamente das tarefas, pelo aparato educacional e artístico, além de toda uma estratégia de informação sobre metas e o alcance delas pelos grupos de trabalho⁹⁸.

No KVCh, Departamento de Cultura e Educação, o valor do trabalho era exaltado. Por meio da arte produzida originalmente para esse fim⁹⁹ (literatura, cinema,

⁹⁸ Em seu livro, Anne Applebaum ressalta que toda essa racionalidade governo era sempre permeada por práticas de liberdade e resistência, que perpassavam subversões, corrupções, roubos.

⁹⁹ Essas produções artísticas tinham sempre a temática stalinista e eram produzidas somente para serem consumidas pelos prisioneiros. Exemplos de espetáculos musicais apresentados nos campos: "A balada de Stalin", "A meditação cossaca sobre Stalin", "A canção de Beria", "A canção da pátria", "A luta pela pátria", "Tudo pela pátria", "A canção dos guerreiros da NKVD", "A canção dos chekistas" e "A canção do longínquo posto de fronteira".

concertos, programas de rádio, entre outros), e que possuíam o nome de “atividades criativas autodidáticas”, os presos, muitas vezes perto da inanição, se emocionavam, davam gargalhadas, se motivavam, e, assim, saldavam com “trabalho honesto” a sua “dívida para com a pátria”.

Os *reeduadores* do KVCh se utilizavam de um discurso carregado na ideia de nacionalismo e corresponsabilidade, que funcionava como um mantra para um grupo esfomeado e cansado, como podemos ver no depoimento de um polonês para Anne Applebaum:

Durante horas e horas, o palestrante não parou de falar, tentando provar que Deus não existia, que Ele era apenas uma invenção burguesa. Devíamos nos considerar afortunados por estarmos na URSS, o país mais perfeito do mundo. Ali no campo, aprenderíamos a trabalhar e enfim ser pessoas dignas. De quando em quando, ele procurava nos instruir: assim, contava-nos que "a Terra é redonda" e que ele estava absolutamente convencido de que não sabíamos nada disso; de que também ignorávamos, por exemplo, que Creta era "peninsular", ou que Roosevelt era ministro de algum país estrangeiro. Comunicava verdades desse tipo com uma confiança inabalável em nossa total falta de conhecimento, pois como podíamos nós, criados num Estado burguês, esperar ter o benefício da educação mais elementar que fosse? [...] com muita satisfação, enfatizava que não poderíamos sequer sonhar em recuperar a liberdade, pois a Polônia jamais se reergueria (Idem, *ibidem*:219).

O *Departamento de Cultura e Educação* dos *gulags* funcionavam de forma extremamente competente e grandes somas de dinheiro eram destinados a ele. No ano de 1943, em plena II Guerra Mundial, os campos recebiam instrumentos musicais, filmes, livros, bibliotecários, projetistas de cinema, instrutores culturais, custasse o que custasse, pois, assim, por meio deles, os presos seriam capazes de compreender corretamente as “questões da política contemporânea”.

No Brasil, também houve campos de concentração para anarquistas nos anos 1920, em como o de Clevelândia, no Amapá, durante o governo de Arthur Bernardes. Nos EUA também existiram campos de concentração para os japoneses, com trabalhos forçados (PASSETTI, 1999b). Os campos de concentração nazistas, inspirados por esses outros, também funcionavam de forma a fazer os prisioneiros fortalecer o poder da nação e do Estado “combinando confinamento, extermínio e produtividade” (PASSETTI, 2011).

Os campos de concentração transformaram-se em uma tecnologia de poder em que os prisioneiros tinham suprimidas a revolta e a busca de liberdade, fazendo-os um conjunto disforme aberto para ser governado e desejoso de um pastor, instituindo a importância do governo no campo de concentração e criando mecanismos de enredamento e adesão de todos. Os campos de concentração do início do século XX fizeram emergir uma governamentalidade sob o signo da morte conjugada à produtividade, mostrando assim um outro modo de governo das condutas que o disciplinar, que buscava docilidade pelo esgotamento das energias do corpo. A sobrevivência nos campos de concentração tornou visíveis e produziram novos saberes sobre o humano, novas maneiras de governar verdades, novas relações educativas com crianças (*Idem:ibidem*).

Além dos campos de concentração e de sua tecnologia de condução das condutas, o Nazismo também fez a biopolítica chegar a seu limite quando ela passou a funcionar de uma *forma negativa* ou por meio da *imunização*: para deixar viver é preciso fazer morrer.

Em seu livro *Bios*, Roberto Esposito (2010) se propõe a desvendar o paradoxo presente na biopolítica. Na esteira de Foucault, Esposito afirma que essa forma de

governo também tornou possível o racismo de Estado e que o nó que une política e vida é o corpo, esse *locus* em que a vida se evidencia e que, também, torna visível a sua multiplicidade de membros, órgãos e elementos. Por isso, em vez de um Leviatã hobbesiano formado por pequenos indivíduos, a sociedade biopolítica se constitui de um só corpo formado por diferentes pedaços, partes, membros, órgãos que devem ser protegidos dos diferentes vírus e bactérias que porventura venham a atacá-los.

Entretanto, para Esposito a biopolítica está fundada na *imunização*, ou na possibilidade de alguns membros da sociedade serem desprovidos de qualquer garantia contra a violência soberana. Por meio do conceito de *imunidade*, é possível notar que, assim como acontece com o nosso sistema imunológico, a biopolítica funciona de uma forma negativa: para deixar viver é preciso fazer morrer. Ou, ainda, para que a vida biológica se torne imunizada, ela precisa da ação política.

Para o filósofo italiano, foi no nazismo que a lógica da imunização atingiu seu limite: marca o momento em que a cura se confunde com a morte, pois, a fim de restaurar uma integridade perdida, a *biotanatopolítica* nazi buscou extirpar parcelas imensas do seu próprio organismo social. No nazismo, o paradigma imunitário é potencializado pelo da doença autoimune, pois faz surgir uma união entre aquilo que precisa ser recuperado (a vida do corpo social) e aquilo que pode ser destruído (membros doentes, dispensáveis, perigosos), acionando uma engrenagem de destruição sem fim.

o regime nazista trouxe a biologização da política para um ponto sem igual. O regime nazista tratou o povo alemão como um corpo orgânico que precisava de uma cura radical, que consistia na remoção violenta de uma parte que já era considerada espiritualmente morta (ESPOSITO, 2010:221).

A *biotanatopolítica* valorizou a vida por meio da morte de partes do corpo social que possuem uma “existência sem vida” ou uma vida que beira à animalidade, sempre em nome da segurança do corpo social. Em outras palavras, a biopolítica nacional-socialista, a fim de restaurar uma integridade perdida, buscou extirpar parcelas imensas do seu próprio organismo social, em nome da sua segurança (ESPOSITO, 2010). Aos poucos, a expressão *corpo são para o Estado* passou a ser substituída por outra: *o Estado para o corpo são* (Foucault, 2010: 167-194).

Além dessa cicatriz marcada pela ação imunizante da biopolítica, o fim da II Guerra Mundial e a explosão da bomba de hidrogênio em 1945 fizeram com que o pós-Guerra provocasse a proliferação de organismos internacionais, cuja função é regular a atitude e a ação humana em relação ao outro e em relação ao ambiente.

Esse processo deslocou para a Biologia o conceito de sustentabilidade, inicialmente relacionado à Física, e fez emergir o dispositivo meio-ambiente. Por conta da explosão da bomba de hidrogênio, a Ecologia se tornou a ciência mais importante do século passado. Segundo Carneiro, a “ecologia contribuiu para a construção do dispositivo meio ambiente ao reunir práticas e verdades em torno da conservação da vida no planeta e mostrar uma interação maior entre população e meio” (2012:9). Para tanto, criou uma união entre os conceitos de *conservação da natureza* (em prol da melhoria das qualidades humanas), de *uso racional dos recursos* (principalmente em relação à produção de alimentos) e de *efeitos da poluição* (na saúde humana, sendo que a principal poluição é a pobreza).

Respaldados por essas novas verdades, em 1968, em Roma, um grupo de cientistas e empresários se reuniu para discutir os problemas do futuro, criando, assim, o *Clube de Roma*. Desde as primeiras reuniões nasceu o *Projeto sobre a Condição da Humanidade* e um modelo matemático para o diagnóstico e prognóstico de cenários

futuros. Ao mesmo tempo em que se constatou que o planeta estava moribundo, concluiu-se que era preciso engajar a todos para que o prognóstico ambiental se revertesse (*Idem, ibidem*).

Mais tarde, em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a *Conferência da Biosfera*, em Paris, junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), marcando a entrada do termo *biosfera* e das questões ambientais na política internacional e ampliando as questões ambientais para as questões sociais, como a educação e a cultura.

A união desses elementos heterogêneos - natureza, recursos, poluição, saúde, pobreza, educação e cultura -, resultou em uma pauta ambiental por parte da ONU, o que, inicialmente, não agradou a vários países do Primeiro Mundo, além de acirrar a disputa entre os países dos chamados Primeiro e Terceiro Mundos. Apesar disso, a *Conferência de 1972* produziu a “Declaração sobre o Meio Ambiente Humano, ou a Declaração de Estocolmo”, um equivalente da “Declaração dos Direitos Humanos” para as questões ambientais (*Idem, ibidem*).

Ao mesmo tempo, a década de 1970 também se caracterizou por um período de crise econômica, o que abriu espaço para o conceito de sustentabilidade. Aplicado à Economia e com forte influência dos valores liberais e capitalistas, o conceito de sustentabilidade passou a se relacionar à satisfação das necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento sustentável resolveu o impasse entre preservar e crescer, uma das preocupações das potências mundiais, e foi apresentado em 1987 no relatório “Nosso futuro comum” elaborado pela *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* criada pela ONU em 1983 (*idem; ibidem*).

Para continuar sua produção que, além de abarcar a produção industrial, agora também engloba as produções artesanal, rural, “alternativa” e de serviços e produtos, o capitalismo passou a exigir de todos e de cada um uma atitude protagonista em relação ao meio-ambiente de todo o planeta.

a sustentabilidade requer mais da civilização. [...] [e] encontrou sua formulação mais adequada com a noção de desenvolvimento sustentável na medida em que todos são convocados a conservar o planeta diante dos efeitos devastadores do antigo progresso industrial, mas também da conduta presente de cada um, gerando uma governamentalidade planetária. [...] enfim, uma reviravolta ocorreu nas relações capitalistas que levaram a força de trabalho a ser apreendida e empurrada a organizar-se como capital humano pelo qual cada um deve passar a se ver e se constituir como um empreendedor. Não estamos mais sob o domínio indireto do capital com o comando do trabalho intelectual sobre o manual (PASSETTI, 2013:15).

O que se mantém, ou se sustenta, portanto, é a confiança no capitalismo¹⁰⁰. E a segurança, por sua vez, é o dispositivo de governo das condutas mais importante do capitalismo. Entretanto, desde que o meio ambiente se tornou uma preocupação mundial, o conceito de segurança vem mudando.

Thiago Rodrigues (2012), em seu artigo *Segurança planetária, entre o climático e o humano*, analisa o conceito de segurança humana e sua relação com o conceito de segurança ambiental. Suas procedências são a Guerra Fria e o deslocamento do conceito de segurança nacional¹⁰¹.

¹⁰⁰ É importante deixar claro que a questão que se coloca aqui não é se o capitalismo liberal é justo ou injusto, se é pior ou melhor que o socialismo, mas sim que, de fato, ele *captura* as liberdades e as experimentações.

¹⁰¹ A segurança nacional relaciona-se à “manutenção do poder de Estado sobre seu território e a garantia de que persistiria no tempo como unidade soberana diante das ameaças colocadas por outros Estados”. Esse conceito se consolidou na prática com a 2ª. Guerra Mundial, o maior conflito interestatal da história (RODRIGUES, 2012:12).

Com a Guerra Fria e a possibilidade de mútua destruição nuclear, conflitos não- interestatais envolvendo grupos armados e guerrilhas e enfrentamentos dentro e através das fronteiras, tornaram-se mais visíveis e um novo problema para o governo da segurança.

na perspectiva da segurança nacional, o objeto da segurança (aquilo que ameaça) são outros Estados (ameaças exteriores e bem definidas do ponto de vista jurídico-político); já o sujeito da segurança (o que deve ser protegido) é o Estado (em sua sobrevivência e integridade como ente soberano). Após a Guerra Fria, no entanto, o objeto da segurança teria passado a ser as ameaças internas e transnacionais; enquanto o sujeito da segurança seria a população civil.

[...]

Acontecimentos do início dos anos 1990, como as violências nos Bálcãs e a recorrência das guerras civis na África, na Ásia e na América Latina, teriam, então, impulsionado esse deslocamento de ênfase da proteção do Estado para a dos indivíduos, reforçando posições dos defensores dos direitos humanos como um tema global (RODRIGUES, 2012:14).

Em 1994, a ONU, como parte do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), endossou o conceito de segurança humana no documento “Relatório do Desenvolvimento Humano”¹⁰², promovendo, assim, a troca da segurança pelas armas pela segurança pelo desenvolvimento humano sustentável, ou pelo controle de seis tipos de segurança: segurança pessoal, segurança econômica, segurança comunitária, segurança sanitária, segurança alimentar e finalmente, segurança ambiental. É interessante notar que a pobreza e a vulnerabilidade social tornaram-se situações de insegurança. Nesse sentido, a ONU acumulou tanto o papel de controlar a segurança entre os Estados, como também de controlar a segurança para o

¹⁰² Disponível em http://www.pnud.org.br/hdr/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais Acesso em 02/07/2016.

desenvolvimento de cada ser humano do planeta, principalmente dos vulneráveis (*Idem, ibidem*).

Em 2001, a ONU criou a *Comissão das Nações Unidas sobre Segurança Humana* que publicou, em 2003, o relatório “Segurança Humana, Agora”¹⁰³. Nesse documento, o Humano e o Estado foram equiparados no âmbito do Direito Internacional. Por efeito, passou a ser dever dos Estados proteger e assegurar os direitos humanos de seus cidadãos, inclusive a sua segurança ambiental, o que permite sanções internacionais administradas pela ONU, como a punição dos crimes contra a Humanidade¹⁰⁴, que tanto podem ser realizados pelos Estados, como por seus cidadãos (*Idem, ibidem*).

Assim, o dispositivo da segurança humana permite que a segurança dos considerados vulneráveis seja regulada por uma perspectiva de segurança individual e ao mesmo tempo global, corroborando o controle e o monitoramento contínuos e as ações de *tolerância zero*¹⁰⁵, como as que vêm ocorrendo em periferias dos grandes centros urbanos desde o final do século XX.

Não há tolerância sem perpetuação de relações assimétricas, e, como política correta, a tolerância tem por utopia o zero, a sua própria negação, a intolerância: os termos se misturam, relativizam-se e não se

¹⁰³ Disponível em <http://www.un.org/humansecurity/content/human-security-now> Acesso em 02/07/2016.

¹⁰⁴ São crimes contra a humanidade: o assassinato, o extermínio, a escravidão, a deportação e qualquer outro ato desumano contra a população civil, ou a perseguição por motivos religiosos, raciais ou políticos, quando esses atos ou perseguições ocorram em conexão com qualquer crime contra a paz ou em qualquer crime de guerra. Retirado de <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-especiais/1695-79/file> Acesso em 02/07/2016.

¹⁰⁵ No início da década de 1990, o então prefeito de Nova York, Rudolph W. Giuliani, instaurou a política de tolerância zero, que impunha punições automáticas para qualquer tipo de infração, como a pichação, por exemplo, que é uma prática cultural de jovens da periferia. Durante sua administração, Giuliani reduziu pela metade as taxas de “criminalidade” de Nova York. Uma das armas foi a adoção do Compsat, um sistema utilizado pela polícia para detectar os principais pontos onde ocorrem os atos criminosos e levar a uma ação rápida de combate ao crime. O principal locus de ação da tolerância zero foram as escolas públicas da periferia.

sabe mais o que é uma ou outra; apenas que é preciso perseguir o dissidente, o perigoso, o monstro (PASSETTI, 2004a:155-156).

Assim, num movimento de captura em nome da segurança social, a biopolítica foi se tornando mais e mais tolerante: podemos demonstrar a nossa insatisfação com o liberalismo e também com o socialismo, podemos assumir nossa opção sexual, podemos mudar de gênero, podemos ser nômades, cidadãos do mundo, cidadãos-globais, podemos optar pela desescolarização dos nossos filhos ou pelo *homeschooling*, desde que controlados pelo Estado¹⁰⁶, e o que mais a criatividade e a imaginação mandarem. A educação passa ser para a compreensão. A tolerância se transforma em dever político, moral e, é claro, legal (PASSETTI, 2004a; 2007a).

A tolerância contemporânea procede de John Locke (1973) e de sua “Carta acerca da tolerância”, que recomendava a separação da religião e do Estado, ou entre o poder da fé e o da política, ou, ainda, entre a salvação das almas e a segurança da sociedade, e, também, do libelo de Voltaire. A racionalidade liberal se apropriou desse conceito e, ao mesmo tempo, ampliou seu espectro equivalendo-o à civilidade¹⁰⁷. A segunda metade do século XIX com as proposições socialistas e o século XX com suas Grandes Guerras permitiram que a tolerância ganhasse novos contornos: além da aceitação das diferenças de fé, a diversidade de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição passou a ser encarada como um direito humano.

¹⁰⁶ Ver reportagem da BBC *Ensinar os filhos em casa ganha força no Brasil e gera polêmica*. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_abre_vale_mdb Acesso em 02/07/2016.

¹⁰⁷ Entretanto, segundo Daniel Lins (2005), a tolerância neoliberal tem sua origem na intolerância: “De fato, a primeira noção vinculada conhecida em francês é a de intolerância, no final do século XII, oriunda do latim *intolerabilis*. O sentido de tolerável surge em 1355 e enfim, na mesma época, o de tolerância” (LINS, 2005:24).

Como efeito, a tolerância passou a ser um dever dos seres humanos e a igualdade social tornou-se uma palavra de ordem. Palavras de ordem são enunciados que se realizam em atos, criando um círculo vicioso do qual dificilmente se pode sair (Deleuze; Guattari, 1995b).

O acontecimento Maio de 68 promoveu abalos em relação aos preconceitos e à discriminação das minorias. Mulheres, homossexuais, negros, jovens e crianças minaram os alicerces de práticas culturais e sociais seculares. Como efeito dessas lutas, em 1995 os Estados membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reuniram-se em Paris e promulgaram a “Declaração de princípios sobre a tolerância”, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO.

A justificativa para essa declaração foi a preocupação dos Estados em relação à intensificação da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, da exclusão, do antissemitismo, da marginalização, da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas. De uma forma explícita, para eles a tolerância “não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica” (UNESCO, 1997:11).

Em 1994 aconteceu no Rio de Janeiro o *Encontro pela tolerância na América Latina e Caribe*. O resultado desse evento fortaleceu a ideia de que a cultura da tolerância implica a redução das desigualdades e na satisfação de necessidades fundamentais dos socialmente excluídos, ou dos *vulneráveis*.

As crianças e os jovens vulneráveis, que ao mesmo tempo são encarados como vivendo em situação de risco próprio e de causar riscos a outras pessoas, tornaram-se incluídos no discurso político e, por efeito, nos discursos da educação e da medicina a partir da década de 1980, ao mesmo tempo em que organismos internacionais passaram

a relacionar vulnerabilidade à qualidade de vida que, por sua vez, é construído como um conceito multidimensional:

apesar da falta de consenso em torno do conceito de qualidade de vida, três aportes foram obtidos como norteadores: subjetividade, multidimensionalidade e presença de dimensões positivas (mobilidade) e negativas (dor). O reconhecimento da multidimensionalidade mostrou-se como mediador entre os outros dois aportes a fim de estabelecer os seis domínios a serem contemplados: domínio físico, domínio psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente, espiritualidade/religião/crenças pessoais (OLIVEIRA, s/d:3).

Apesar da forte carga de subjetividade presente no conceito de qualidade de vida, ele foi o norteador de ações políticas de prevenção médica relacionadas a pessoas com AIDS e, também, para orientar pesquisas e estratégias para a redução da pobreza usadas pelo *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID), no final dos anos 1990. Essas ações permitiram que o conceito de vulnerabilidade se deslocasse para o conceito de vulnerabilidade social, justificando ações de educação, principalmente no âmbito da cultura e das artes, e de higienização por meio da medicalização em jovens vulneráveis do mundo todo (*Idem, ibidem*).

Crianças e jovens devem ser educados e/ou tratados para ajustarem-se à conduta resiliente, seja por meio do acolhimento poético e lúdico, denominados remédios *tarja branca*¹⁰⁸, seja por meio da medicalização ou dos famosos remédios *tarja preta* (PASSETTI, 2007b) (SIQUEIRA, 2009). Como nunca, crianças, jovens e também professores vêm sendo alvo da psiquiatria como forma de minimizar os conflitos e manter as relações em nome da paz (OLIVEIRA, 2011).

¹⁰⁸ *Tarja branca* é o nome de um documentário brasileiro de 2014, dirigido por Cacau Rhoden, que aborda o conceito de “espírito lúdico”, tão fundamental à natureza humana, interpretando-o como um remédio de *tarja branca*, disponível a todos que queiram se curar de seus sofrimentos. Cf. <http://mff.com.br/filmes/tarja-branca/> Acesso em 02/07/2016.

Nesse sentido, a tolerância articula um controle social cada vez mais rigoroso por parte dos organismos internacionais e cria, ao mesmo tempo, novos valores. Por conta disso, a resiliência também vem se tornando um dispositivo de governo das condutas cada vez mais poderoso. Segundo Oliveira (2012), foi depois da II Guerra Mundial que o conceito de resiliência ganhou espaço nas ações de controle social, quando, ao mesmo tempo, uniu-se ao conceito de vulnerabilidade.

Em 1955, a psicóloga americana Emmy Werner realizou o estudo *Vulnerável, mas invencível: um estudo longitudinal de crianças e jovens resilientes*. Por mais de três décadas, estudou crianças em situações de risco, nascidas na ilha de Kuai, no Hawaí. A conclusão de seu trabalho uniu os conceitos de adversidade, vítima, superação e sobrevivência, abrindo espaço para o conceito de resiliência como elasticidade (*Idem, ibidem*). A partir do estudo de Werner, diversos estudos longitudinais sobre as *adaptações* passadas por crianças vulneráveis ao longo de seu “desenvolvimento humano”, como os estudos de Sroufer & Rutter, de 1984, de Werner e Smith de 1982 e 1992, de Anthony e Cohler de 1987 e de Hawley e DeHann de 1996, corroboraram os discursos acerca da importância da educação e da escola desde a primeira infância (*Idem, ibidem*).

a resiliência articula-se de forma indissociável ao conceito de vulnerabilidade e adversidade e se mostra como um elemento imprescindível ao lado da sustentabilidade, promovendo adaptações, mais próximas de adequações, e simultâneos apaziguamentos (OLIVEIRA, 2012:109).

Para Oliveira (2012), vulnerabilidade e resiliência são duplos complementares que ajudam a construir o governo das misérias que vem sendo orquestrado por poderes locais e globais, ou por um governo planetário, como exposto no “Relatório do Painel

de Alto Nível sobre Sustentabilidade Global”, de nome *Povos resilientes, planeta resiliente: um futuro digno de escolha*¹⁰⁹, realizado pela ONU em 2012. Nesse documento, indivíduos, povos e planeta são alçados à condição de vulneráveis e, por isso, alvo de ações globais e do controle planetário.

Agora todos buscam, a todo o momento, ter seus direitos garantidos, esquecendo-se de que para cada direito, existe um dever. Já não importa tanto o indivíduo degenerado, mas as condições de degradação em que vivem os humanos e os vivos no planeta que, por isso, devem ser constantemente monitorados: em nome da democracia, é preciso garantir a liberdade com segurança de todos e cada um, mesmo que com isso alguns sejam sacrificados (PASSETTI, 2004a).

A emergência da sociedade de controle e da ecopolítica

A alteração nos jogos de poder em nossa sociedade foi constatada por Gilles Deleuze em 1992:

São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. ‘Controle’ é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrapassadas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições (DELEUZE, 2004:220).

¹⁰⁹ Disponível em <http://www.onu.org.br/docs/gsp-integra.pdf> Acesso em 02/07/2016.

Segundo Deleuze (2004), a sociedade de controle caracteriza-se não mais pela assinatura e pelo número de matrícula de cada indivíduo, mas sim pela cifra ou senha numérica que marcam o acesso ou a recusa a uma informação. A cifra, diferente da assinatura e da matrícula, não dá uma identidade a alguém dentro de uma massa de pessoas, mas sim marca a sua *divisão*: de indivíduos, as pessoas passam a ser vistas como possuidoras de códigos intrasferíveis que ora são aceitos, ora recusados. De indivíduos, as pessoas passam a ser *divíduos*.

Na sociedade disciplinar, os poderes são invisíveis e a população totalmente visível, principalmente os anormais. Isso é possível porque a informação é organizada hierarquicamente, de modo que quem está no topo da pirâmide do poder consegue mais informações. Além disso, as informações estão localizadas nas instituições duras da sociedade disciplinar, como a escola, a prisão, o hospital.

Na sociedade de controle, por sua vez, as informações acontecem em forma de rede ou em forma de rizoma¹¹⁰. Por conta disso, os poderes estão cada vez mais dispersos e ilocalizáveis, pois eles acompanham os nós da rede. As instituições estão cada vez mais moduláveis e indistintas, fazendo com que as resistências percam sua força de contrapoder.

Na sociedade de controle, as pessoas estão cada vez mais localizáveis por conta dos aparelhos móveis e portáteis constantemente conectados. Os serviços e produtos

¹¹⁰ Contrapondo-se ao modelo arbóreo, que representa o conhecimento como tendo raiz, caule e galhos, ou que possui uma forma ascendente, Deleuze e Guattari (1995a) definiram que o conhecimento pode ser pensado a partir do modelo do rizoma, ou por um sistema conceitual aberto que tem a forma de rede ou de caules que crescem horizontalmente, ou para os lados, e não para cima. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. E muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE; GUATTARI. 1995a: 15).

estão disponíveis na ponta dos dedos em troca da senha do usuário. Para que os indivíduos sejam conhecidos, eles precisam ser rastreados, cartografados e analisados não mais dentro de uma massa, mas em amostras, dados ou mercados, a fim de serem constatados seus *padrões de comportamentos repetitivos*. Tudo é possível com a regulação e interceptação constantes do Estado e da Sociedade Civil em busca dos perfis dos indivíduos.

Para tanto, é preciso olhar para o planeta todo, controlar o planeta por meio de satélites em busca das resistências reais e, principalmente, das resistências *potenciais*. Assim, em vez de identificar os indivíduos, e principalmente os anormais, na sociedade de controle se busca montar o *perfil completo* de um indivíduo tendo em vista principalmente a sua potencialidade de ação anormal. Como todos participam de muitas redes, é possível que em alguma delas uma faceta do indivíduo apresente uma atitude resistente ou inadequada. Por conta disso, todos passam a ser possíveis anormais, ou *transtornados*, e todos precisam ser normalizados de forma preventiva por meio da medicalização psiquiátrica (PASSETTI, 2007b) (SIQUEIRA, 2009).

O monitoramento espacial também permite um controle sem precedentes do meio ambiente do planeta e também do funcionamento do universo. Segundo Siqueira (2012), a cosmologia da sociedade de controle é o *universo em expansão*¹¹¹, é por meio desse conceito que explicamos a origem, a estrutura e a evolução do cosmos. É por meio dele também que os humanos passaram a conquistar o espaço sideral em busca de outros planetas, principalmente os habitáveis.

¹¹¹ O conceito de universo em expansão foi criado a partir da teoria da explosão do átomo primordial, criada em 1931 pelo cosmólogo belga Georges-Henri Lemaître.

A partir de agora poderemos começar a observar a satelitização do capitalismo com a extensão das atividades produtivas para a órbita terrestre. Estados e empresas articulam-se para assumirem esta nova empreitada, apoiando-se inclusive sobre o discurso do desenvolvimento sustentável, como faz a Planetary Resources [...] Este é mais um efeito do acontecimento exploração espacial: depois da satelitização da guerra e da política, as sociedades de controle também lança o novo capitalismo sustentável para a órbita terrestre (SIQUEIRA, 2012:65).

Mais do que realidade, a sociedade de controle é virtual, ela lida com o potencial, com o que pode acontecer. E, se a sociedade está passando por alterações, novas formas de poder também estão emergindo. Segundo Passeti (2007b), ao mesmo tempo em que surge a sociedade de controle, estamos vendo emergir a *ecopolítica*, ou o governo não só da vida da espécie humana, mas também da vida do planeta.

A territorialidade estatal vem sendo redefinida e compondo transterritorialidades entre as forças do Estado, da Sociedade Civil, das empresas multinacionais, das comunidades, das famílias e de cada um (PASSETTI, 2012; 2013). O novo alvo é o planeta e a vida, dentro e fora dele.

O controle do meio-ambiente, por meio da noção de sustentabilidade, combina-se com a biopolítica, criando uma conexão entre bio e ecopolítica. A ecopolítica refere-se às condições sobre as quais as populações são administradas pela vida e pela questão verde (saúde, educação, sustentabilidade, segurança ambiental). A natureza, na ecopolítica, é matematizada: a vida passa a ser significada pelos índices de desenvolvimento sustentável, ou do capitalismo sustentável. A governança passa a ser globalizada com vistas a um futuro comum: salvar o planeta (MALETTE, 2011; CAMPBELL, 2011).

O discurso, de econômico-político, passa a ser econômico-social: todos devem ser empoderados, ou convocados a se conectar, e a controlar a vida (própria, dos outros,

do planeta) por meio de um processo criativo voltado a resultados. Entretanto, a convocação à participação, no sentido da *conexão* e não do fazer parte, não rompe com a representação, mas a desloca para o ritual eleitoral, sempre em direção à manutenção do Estado. É preciso navegar para viver, ser transparente, saber negociar, se programar.

Hoje, a democracia se consolida, fazendo com que as guerras sejam rápidas e com que as ditaduras se mantenham por meio de parcerias com a Sociedade Civil e da promessa de uma democracia vindoura.

A democracia se transformou num dispositivo de captura, em uma nova máquina de governar por meio de programas, estabelecendo novos protocolos, transitando por diplomacias, convocando a participar, criando conexões. [...] O neoliberalismo trouxe a tese da emancipação humana pela economia computo-informacional que funciona pela intensificação produtiva e política das energias inteligentes e redimensionou a democracia representativa em um ritual que depende das mais diversas participações na produção e nos governos da vida social (PASSETTI, 2013a:130).

As energias inteligentes estão sendo capturadas e ocupadas constantemente nas conformações computo-informacionais, e as relações de poder passam a acontecer em fluxos constantes em meio à comunicação ininterrupta. A polícia da vida ganha força com a participação constante dos cidadãos que são chamados a denunciar e delatar as condutas de cada um.

As principais tecnologias de poder da ecopolítica são a transparência, a exibição e o diálogo, principalmente por meio das tecnologias computo-informacionais. São elas que permitem o *policimento* das condutas, e não só a sua condução direta (PASSETTI, 2013a).

Um novo arranjo entre as forças em combate se institui com base no conflito democrático pelo qual cada um é responsável pelo estado das coisas no planeta. Espera-se de cada um que, com seu potencial inovador, colabore para arrumar as coisas. [...] É preciso muita polícia, mas, para além da polícia repressão, um cidadão-polícia múltiplo e organizado. Com isso, a cooperação liberal vê-se acrescida da competência e da competição como nova naturalização das desigualdades a serem governadas democraticamente do Estado para a sociedade civil e vice-versa (PASSETTI, 2013:15-16).

De acordo com a ecopolítica, é por meio de programas de ampliação de direitos regulamentados por protocolos internacionais e pelas suas conexões que os cidadãos-polícia são formados. Nesse sentido, mais que alunos-cidadãos, as escolas planetárias estão formando alunos-cidadãos-polícia. Por meio das rodas de diálogo ou das assembleias, as denúncias permitem um policiamento excessivo entre todos.

Entretanto, segundo Passetti (2011), apesar do governo dos cidadãos ter ganho espaço por conta dos dispositivos democráticos, a ecopolítica no capitalismo procura *melhorar* os desnivelamentos e desigualdades. Na democrática sociedade de controle ainda existem populações miseráveis, e a tarefa do Estado, sustentada pelos neoliberais, é que essas populações sejam protegidas e recebam investimentos em educação e saúde para a formação do capital humano. Dessa maneira, sob outra racionalidade, capturam-se as políticas sociais de esquerda, perfazendo o governo das misérias.

Mesmo que os cidadãos participem na busca pelas reformas, de médio e longo prazo, as desigualdades sociais continuam a ser (re)planejadas e (re)equacionadas como distribuição de renda, e segundo índices gerais de felicidade, segurança, etc. Nesse sentido é que as políticas de educação e de saúde deslocam-se para a formação de um investimento, estimulando que cada um se transforme num democrático e participativo *empreendedor de si*. Para tal, deve-se estudar e escolarizar-se continuamente, trabalhar

continuamente e acreditar na utopia da abundância numa sociedade aberta e democrática para que a ordem seja mantida (*Idem, ibidem*).

Por isso, um dos deslocamentos mais importantes realizados pela ecopolítica é o modo como os desviantes e transgressores são tratados: não mais a exclusão, mas a inclusão. Para tanto, todos precisam ser tolerantes uns com os outros e estar incluídos em diversos programas. Constantemente ocupados, todos somos, também, constantemente vigiados, monitorados e controlados pelas tecnologias computo-informacionais que buscam a nossa participação na contenção das desigualdades sociais e na administração do meio ambiente do planeta.

Desde o final do século XX outro tipo de escola democrática vem surgindo: a declaradamente não-libertária (CHAVES, 2012), que tem como objetivo produzir um novo cidadão, alguém que é cidadão durante a vida escolar, ou durante a infância e a juventude: o aluno-cidadão. As escolas democráticas não-libertárias entendem crianças e jovens como cidadãos plenos de direitos e deveres, capazes de participar e realizar mudanças em seu entorno “porque eles possuem um estatuto político” (SARMENTO, 2007) e porque “É isso que o mercado e a vida real requerem” (SINGER, 2012).

Nesse sentido, foi preciso criar ações e espaços para incentivar a participação política infanto-juvenil. E a saída foi a escola para todos. Essa escola democrática, inclusiva, não-libertária, faz parte de uma nova governamentalidade muito mais sofisticada que a da escola disciplinar, que discriminava e excluía da escola os alunos anormais. Em vez de vigiar, punir e excluir, essa escola democrática e não-libertária

acolhe e inclui a todos, sem exceção. Além disso, ela permite que diversas instituições disciplinares se mesquem, promovendo novas institucionalizações e um controle contínuo e constante sobre crianças e jovens, funcionando de forma até mais autoritária que o dispositivo da gestão discriminatória e excludente da escola liberal tradicional, ou da escola disciplinar.

Essa escola foi possível porque a biopolítica e sua gestão do corpo são alcançaram seu limite com as Grandes Guerras e com o nazismo. O nazismo trouxe para a política a antissepsia e a assepsia, as técnicas de esterilização para a construção do Estado para o corpo são. O pós II Guerra Mundial provocou a proliferação de organismos internacionais em função de uma gestão da vida com base nos direitos humanos e diversidade cultural procurando fazer da antissepsia, da assepsia, ou seja, da saúde, e da escolarização universal meios de convivência democrática do Estado para o corpo são. Já não importa tanto o indivíduo degenerado, mas as condições de degradação em que vivem os humanos e os vivos no planeta.

A década de 1970 se caracterizou por um período de crise econômica, o que abriu espaço para a sustentabilidade, conceito proveniente da Física que define a capacidade que algo ou alguém possui para sustentar uma ou mais condições. Aplicado à Economia e com forte influência dos valores liberais e capitalistas, o conceito de sustentabilidade passou a se relacionar à satisfação das necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Entretanto, o que se mantém, ou se sustenta, deve ser a confiança no capitalismo que produz, por meio do protagonismo, capturas, liberdades e experimentações. Cada um está convocado a participar.

Mas não foram somente os *gulags*, os campos de concentração, o nazismo e a Guerra Fria os responsáveis pela guinada provocada pela racionalidade neoliberal. O

acontecimento Maio de 68 também provocou com suas multiplicidades a reação liberal conservadora que consolidou a reviravolta na expressão “corpo são para o Estado” pela expressão: “o Estado para o corpo são” (FOUCAULT, 2010: 167-194), instaurando novas práticas de governo dos indivíduos como sobre a população. Se no liberalismo a economia política regulou o Estado, limitando-o, o neoliberalismo pretende tornar o Estado mínimo. A sociedade deve passar a ser sustentável, com seus protagonismos, suas próprias assepsias e antissepsias rearranjando o que era totalitário em democrático e tolerante.

Na sociedade de controle, neoliberais toleram marxistas e ambos lutam juntos por mais participação popular no governo das assimetrias. Em nome do desenvolvimento sustentável, o alvo, agora, é elevar os indicadores econômicos, auferir índices de felicidade e desenvolvimento humano (saúde, educação e cultura), disseminar uma cultura de paz, educar pessoas e práticas para a resiliência, instituir uma economia verde, encontrando certa qualidade de vida com redutores de vulnerabilidades e gerando condições compartilhadas para uma vida melhor de pessoas, ares, mares, relevos, florestas, enfim, do ambiente. Para tanto, é preciso ampliar a segurança, deslocando-a do nacional para o planetário.

Thiago Rodrigues (2012), em seu artigo *Segurança planetária, entre o climático e o humano*, analisa o conceito de segurança humana e sua relação com o conceito de segurança ambiental, cujas procedências são a Guerra Fria e o deslocamento do conceito de segurança nacional. O dispositivo *segurança humana* permite que a educação de cada criança e jovem no planeta, e principalmente os considerados vulneráveis, seja regulada por uma perspectiva de segurança individual e ao mesmo tempo global, corroborando o controle e o monitoramento contínuos e as ações de

tolerância zero, como as que ocorrem em periferias dos grandes centros urbanos desde o final do século XX.

Desde o final do século XX a governamentalidade biopolítica está se deslocando para uma nova governamentalidade que busca garantir o controle das populações e de suas felicidades por meio da confiança no capitalismo sustentável; da tolerância e de sua correlata, a tolerância zero; e da segurança individual e ao mesmo tempo global, de acordo com a ecopolítica, ou de acordo com o governo não só da vida da espécie humana, mas também da vida do planeta (PASSETTI, 2012), reconfigurando a territorialidade estatal definida pela biopolítica e compondo transterritorialidades entre as forças do Estado, da Sociedade Civil, das comunidades, das famílias e de cada um.

Na emergência da sociedade de controle, o Estado deve ser mínimo e todos e cada um devem governar junto com ele, apesar dos problemas, das crises ou dos perigos. Todos, sejam sãos ou não, devem sobreviver. Todos, mesmo os vulneráveis, devem ser moduláveis e participativos. Todos devem ser resilientes.

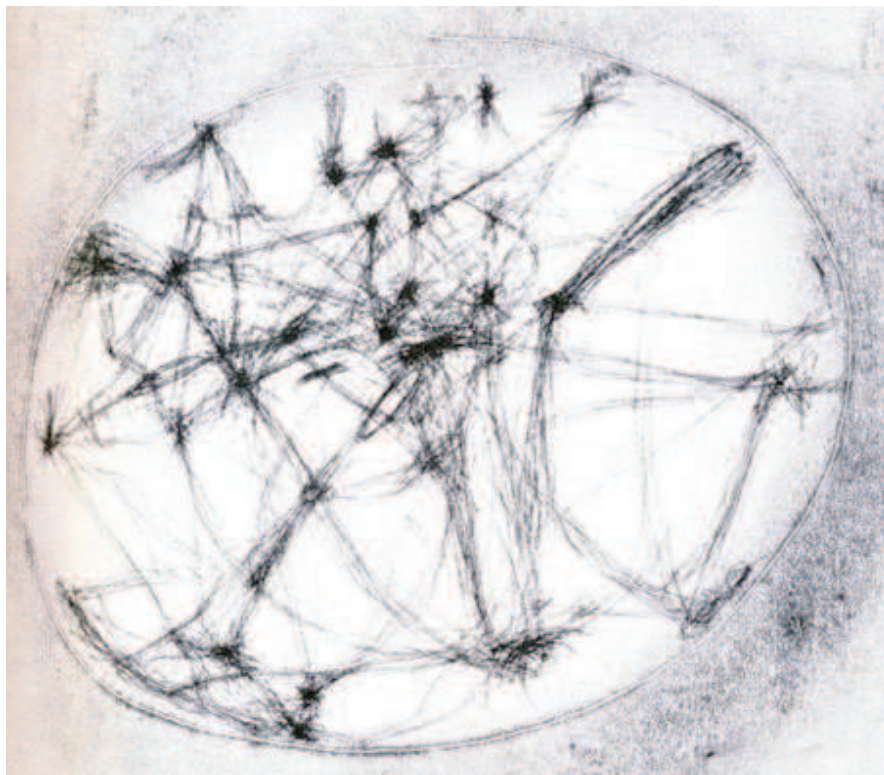
Assim, de modo diferente do que acontecia na sociedade disciplinar, na sociedade de controle o que se vê é um deslocamento da ênfase dada ao anormal como alguém degenerado (FOUCAULT, 2001), ou como um caso perdido: passa-se a olhar para os degradados e faz-se urgente ajuda-los a sobreviver num contexto em que a sustentabilidade é a palavra de ordem.

Por tudo isso, uma escola democrática e não-libertária se torna mais do que necessária na sociedade de controle e no contexto da ecopolítica: nela, todos estão incluídos, todos participam, todos se expressam dialógica e artisticamente, todos denunciam, todos confessam, todos negociam as próprias penas. Nessa escola, práticas educativas que ocorriam nos campos de concentração e nos *gulags*, como a arte-terapia e o uso da arte e da cultura como capital cultural e com o fim de manter o moral dos

prisioneiros em alta, ocorrem cotidianamente, como práticas democráticas. A educação para a sustentabilidade do planeta e para o cuidado com o meio-ambiente, indicados pelos organismos internacionais como imprescindíveis para a nossa sobrevivência, são o mote dos projetos educativos. A educação para a resiliência, que captura e mina as resistências estudantis, também é constante. A educação para a paz, que promove a segurança necessária para que todos se sintam acolhidos, tolerantes/tolerados e partícipes, faz com que professores e alunos acreditem que estão cumprindo seu papel de pacíficos salvadores do planeta.

Em suma, a escola democrática não-libertária é o ambiente perfeito para a produção do aluno-cidadão tolerante e resiliente, alguém que vai sustentar a sociedade desigual e confiar no capitalismo e no liberalismo como a única solução possível e aceitável. Nela, a paz encontrou o seu abrigo democrático.

Metamorfoses da indisciplina



Mapa desenhado por Fernand Deligny e crianças autistas.

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.

[...]

um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, como os cavalos atrelados, seus dramas (um cavalo escorrega, um cavalo cai, um cavalo apanha...). [...] Nada é mais instrutivo que os caminhos de crianças autistas, cujos mapas Deligny revela e superpõe, com suas linhas costumeiras, linhas erráticas, anéis, arrependimentos e recuos, todas as suas singularidades.

[...]

O pequeno Hans define um cavalo traçando uma lista de afectos, ativos e passivos: possuir um grande faz-pipi, arrastar cargas pesadas, ter viseiras, morder, cair, ser chicoteado, fazer charivari com suas patas. [...] É sempre uma constelação afetiva.

[...]

Uma lista de afectos ou constelação, um mapa intensivo, é um devir: o pequeno Hans [...] é arrastado num devir-cavalo ao qual os pais se opõem.

(DELEUZE, 1997:73-77)

Vivemos em uma sociedade de controle em que a institucionalização é inacabada e onde preponderam as práticas democráticas. Nesse novo modo de viver, vemos emergir uma governamentalidade planetária que se interessa mais pela inteligência flexível do que pela docilidade e utilidade do corpo, ultrapassa fronteiras delimitadas, provoca acontecimentos em espaços contínuos e incita participar da produção e da decisão de uma maneira programática.

Entretanto, e por mais que a resiliência seja uma de suas mais importantes verdades, que visa enfraquecer e capturar as resistências, num contexto onde a dominação deve ser esquecida, e compartilhar decisões de governo impulsionadas, as resistências sempre afloram.

Quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo ‘governo’ dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – incluíse, neste caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre ‘sujeitos livres’ e enquanto são ‘livres’ – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir (FOUCAULT, 2003:237).

As questões aqui colocadas são: como os estudantes contemporâneos resistem a essa nova governamentalidade escolar? Em outras palavras, quais são as *metamorfoses* que estão ocorrendo na chamada indisciplina escolar?

Para responder a essas perguntas, propus-me a mapear as práticas de liberdade realizadas por crianças e jovens institucionalizados nas escolas que participaram do *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade* e, também, as estratégias de capturas

dessas resistências. Esse projeto, desenvolvido pela *Think Global*¹¹², foi financiado pela União Europeia e coordenado no Brasil pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP)¹¹³.

As escolas participantes foram: Colégio Bandeirantes, Teia Multicultural, Escola Politeia, Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme de Almeida, Escola Estadual Julia Pantoja e Escola Estadual Luiza Hidaka¹¹⁴.

O colégio Bandeirantes é uma escola particular que atende os filhos da elite paulistana, fundada em 1944. Seu principal objetivo é a excelência acadêmica. Sua missão é formar lideranças e preparar os estudantes para o mundo do trabalho, além de formar cidadãos éticos e com senso crítico. O objetivo da escola é ser a melhor organização de ensino do país. Os professores da escola frequentam programas de capacitação realizados na forma de seminários, palestras, congressos, cursos de curta e longa duração, treinamentos, reuniões de departamento, viagens culturais e visitas a indústrias.

A Teia Multicultural foi fundada em 2005. É uma escola democrática particular, e atende crianças e jovens da elite cultural paulistana. Hoje são mais de 150 alunos, mais de 40 educadores, divididos em duas unidades, com alunos do maternal ao ensino fundamental 2. A proposta educacional da Teia Multicultural segue a proposta sócio construtivista de ensino e aprendizagem, colocada em prática, principalmente, na forma

¹¹² Associação pelo desenvolvimento da educação formada por ONGs e escolas da Europa (Áustria, Reino Unido, República Checa), da África (Benin) e da América Latina (Brasil), sempre em cooperação com as autoridades educacionais de cada país. As ONGs parceiras da Think Global no projeto Currículo Global são Südwind (Áustria), Leeds DEC (Reino Unido), Arpok (República Checa), Nego-Com (Benin) e CECIP (Brasil). Disponível em <http://www.globalcurriculum.net/pt/project/sobre-o-projeto/> Acesso em 02/07/2016.

¹¹³ Centro de Criação de Imagem Popular, cuja missão é contribuir para o fortalecimento da cidadania, produzindo informações e metodologias que influenciem políticas públicas promotoras de direitos fundamentais. Disponível em <http://www.cecip.org.br/> Acesso em 02/07/2016.

¹¹⁴ Cf. site do Projeto. Disponível em <http://www.globalcurriculum.net/pt/escolas/> Acesso em 02/07/2016.

de dramatização, com todas as artes funcionando como auxiliares deste processo. Os trabalhos são realizados em salas-ambiente, não seriadas, para a prática dos conceitos teóricos. A arte não é usada apenas como um dos instrumentos de aprendizagem ou como aulas extras, mas os conteúdos específicos são dados nas aulas de artes.

A escola Politeia, principal *locus* da pesquisa, é uma escola democrática particular. Ela surgiu em 2009, como uma unidade da Escola Teia Multicultural, quando esta formou sua primeira turma do Fundamental 1. Em 2011, assumiu sua identidade própria, estabelecendo-se como escola autônoma. A entidade também atende educadores e escolas e promove curso de especialização em educação democrática.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme de Almeida fica no bairro da Penha, em São Paulo. Situada na Zona Leste de São Paulo, foi criada em 1957. Os bairros do entorno cresceram muito rapidamente e, por isso, a escola se destaca pela pluralidade sociocultural. Os pais dos alunos são trabalhadores formais e informais originários de diversas regiões do Brasil e de países como Bolívia e Japão. A escola, além de ser um espaço de construção de conhecimento, é mediadora entre a comunidade e serviços de saúde, formação, recolocação profissional, entre outros. Na escola existe um Grêmio estudantil e os professores são atuantes no diálogo com o entorno da escola e com os serviços da prefeitura.

A escola estadual Julia Pantoja foi inaugurada 1947 e está localizada na Vila Prudente, também na Zona Leste da cidade de São Paulo. O bairro é residencial, o comércio é incipiente, mas com perspectiva de crescimento devido à chegada do metrô. Os professores trabalham o currículo de maneira sócioconstrutivista, por meio de projetos, visando o desenvolvimento humano dos alunos, tal como o respeito à autonomia, o bom senso, a humildade, a tolerância, a esperança, a curiosidade, a liberdade, entre outros valores. A maioria dos alunos moram na comunidade e também

em bairros distantes atraídos pelo comprometimento com a qualidade de ensino oferecido. O nível socioeconômico dos alunos é de classe média baixa.

A escola estadual Prof^a Luiza Hidaka foi criada em 1998. Está situada na região central da cidade de Suzano, cidade que acolhe 563 indústrias e 5.274 empresas. Os alunos residem no centro da cidade e também nas cidades circunvizinhas. Em sua maioria pertencem às classes econômicas B e C. Os pais acompanham a vida escolar de seus filhos, exigem um ensino “forte e de qualidade” e têm como objetivo maior conseguir que seus filhos continuem os estudos e ingressem nas melhores faculdades. O maior diferencial da escola está no Protagonismo Juvenil: os alunos participam de projetos em busca de soluções para problemas que envolvem questões sociais e desta forma desenvolvem valores de cidadania como senso crítico, responsabilidade e respeito ao próximo.

O projeto envolveu escolas particulares que atendem a elite paulistana e escolas da rede pública de ensino que atendem a população de baixa renda. Nesse sentido, esse projeto mostrou-se especialmente interessante como *lócus* da pesquisa por atender estudantes de várias camadas da sociedade de um modo simétrico e por pretender a construção de alunos-cidadãos-globais preparados para o trabalho na empresa.

Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade

Com o slogan “Promovendo educação para um mundo justo e sustentável”, o *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade*¹¹⁵ durou de 2010 a 2012. Ele consistiu na cocriação de um currículo escolar que englobasse os conteúdos escolares

¹¹⁵ Disponível em <http://www.globalcurriculum.net/pt/project/educacao-global/> Acesso em 02/07/2016.

tradicionais (língua, matemática, ciências, história, geografia, educação física, arte), permeados pelo o que eles chamaram *Dimensão Global*. Segundo a cartilha do projeto (OXFAM, 2006), os currículos escolares, em geral, estão mais preocupados com a cultura local, com os saberes locais, por isso a necessidade da construção de currículos multiculturais. Assim, inserir a Dimensão Global no currículo escolar implica na construção de um currículo multicultural, além do uso de uma gama de metodologias de ensino e aprendizado participativas e democráticas que incluem oficinas de artes, jogos, concursos, debates e comunidades de interesse.

Os oito conceitos da Dimensão Global são: Direitos Humanos, Justiça Social, Resolução de Conflitos, Diversidade, Interdependência, Sustentabilidade, Cidadania Global e Valores e Percepções. Esse último conceito, ao contrário dos demais, não tem especificidade, pois ele está presente em todos os anteriores.

Para os organizadores do Projeto, trabalhando esses conceitos em meio aos conteúdos escolares, “é possível fazer a crítica da globalização predatória, onde a ganância é o centro e não o ser humano e seu ambiente”¹¹⁶.

Segundo a apresentação do projeto, os conceitos são definidos da seguinte forma:

- Direitos Humanos: os direitos humanos universais reconhecem a nossa humanidade comum, pois todas as pessoas nascem iguais e com o mesmo direito à vida e à felicidade.
- Justiça social: o poder, os recursos e oportunidades da cidade, país, planeta devem ser bem distribuídos entre seus habitantes.

¹¹⁶ Disponível em <http://www.globalcurriculum.net/pt/project/educacao-global/> Acesso em 02/07/2016.

- Sustentabilidade: sustentar é preservar, cuidar e conservar todas as formas de vida. Projetos e propostas sustentáveis devem ser: ecologicamente corretos, economicamente viáveis, socialmente justos e culturalmente aceitos.
- Resolução de conflitos: aprender a dialogar, a defender pontos de vista sem agredir, a negociar e a cooperar com quem pensa diferente é essencial para que os conflitos pessoais, locais ou globais sejam criativos.
- Diversidade: na cidade, no país e no mundo, há diferenças em culturas, crenças, costumes que precisam ser reconhecidas e respeitadas.
- Interdependência: pessoas, lugares, economias e ambientes estão ligados. As escolhas que fazemos ao consumir, produzir, questionar, participar tem consequências em nível local e global.
- Cidadania global: propostas, situações e problemas são interpretados de forma diferente de acordo com a história e a cultura de cada região e país. Ao mesmo tempo existem iniciativas e compromissos que envolvem pessoas e nações do mundo inteiro.
- Valores e percepções: o que as pessoas valorizam e pensam determina o que elas fazem.

Os conceitos da Dimensão Global estão de acordo com os compromissos¹¹⁷

assumidos por nossos governantes com a ONU, a saber:

8 Jeitos de Mudar o Mundo

- conjunto de metas pactuadas estabelecido entre 191 países-membros da ONU com a finalidade de tornar o mundo um lugar mais justo,

¹¹⁷ Os oito macroobjetivos da ONU, conhecidos como ODMs, são acabar com a fome e com a miséria; dar educação de qualidade para todos; promover a igualdade entre os sexos e a valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde das gestantes; combater as doenças; promover a qualidade de vida e o respeito ao meio-ambiente; e, finalmente, colocar todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Retirado de http://www.ugt.org.br/upload/docs/2014_04_UGT_CS_ODM.pdf Acesso em 02/07/2016.

solidário e melhor para se viver. O compromisso foi firmado em 2000, após uma análise dos maiores problemas globais, e prevê um conjunto de oito macroobjetivos a serem alcançados pelas nações até 2015 (CECIP, s/d).

A base legal do projeto é a Resolução n.7 de 14/12/2010 do *Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica*, em seu Artigo 16:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010:6).

O projeto proporcionou aos professores participantes a oportunidade de viajar para outros países e compartilhar experiências de Educação Global. Quarenta escolas-piloto voluntárias participaram do projeto durante três anos, de 2010 a 2012, sendo dez na Áustria, dez no Reino Unido, dez na República Checa, cinco no Benin e cinco no Brasil, com oitocentos professores participantes - cem deles no Brasil, liderados por vinte e cinco professores entre esses cem. Esses profissionais atuaram prioritariamente com estudantes na faixa dos 6 aos 14 anos. Em cada uma das escolas, um grupo de professores recebeu apoio de especialistas de organizações não-governamentais para associar a Dimensão Global ao conteúdo e metodologias de várias disciplinas escolares.

Para os organizadores do projeto no Brasil, as escolas, ao colocarem em prática um Currículo Global, passam a oferecer a Educação Global que o “Brasil do século XXI” precisa, ou a educação que possibilita que todos os estudantes possam agir no seu território para transformá-lo. Para isso, é preciso que os professores planejem aulas que criem sinergias entre questões locais e globais, construindo uma “poderosa

Aprendizagem Global”. Em outras palavras, o objetivo do projeto Currículo Global para a Sustentabilidade é o mesmo do Ministério da Educação: educar os estudantes brasileiros para que eles possam produzir transformações em seus entornos.

Segundo o *site* do *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade*¹¹⁸, o modelo de escola do século XXI é a escola democrática, como as escolas Politeia e Teia Multicultural (EDNIR, 2013). Nessas escolas, o currículo é aberto e de cunho multicultural, e as linguagens artísticas e lúdicas são exercitadas cotidianamente. A avaliação é processual e constante. Além disso, a resolução de conflitos com base na cultura de paz¹¹⁹ é praticada nas assembleias ou rodas, e, quando necessária, é acionada a justiça restaurativa.

Segundo a cartilha do projeto, a *Educação para a Cidadania Global* prepara para o trabalho na empresa e visa desenvolver nos estudantes capacidades subjetivas como pensar criticamente, argumentar, respeitar pessoas e pensamentos, resolver conflitos, cooperar e apaziguar situações de injustiça e desigualdade social.

Em entrevista realizada com a coordenadora do projeto, a profa. Madza Ednir¹²⁰ afirmou que o objetivo principal do projeto em relação aos estudantes era leva-los à consciência de que todas as pessoas pertencem à “família humana”, independentemente de nacionalidade, cor de pele, crença, gênero, e por isso devemos cooperar para resolver os desafios globais que o planeta enfrenta. Além disso, o projeto pretendia leva-los a exercitar o pensamento crítico, por meio da análise das causas imediatas e

¹¹⁸ Disponível em <http://www.globalcurriculum.net/pt/project/documentacao-do-projeto/curriculo-global-apresentacao-dos-8-conceitos-da-dimensao-global/> Acesso em 02/07/2016.

¹¹⁹ Cultura de paz, para a UNESCO, é a paz em ação a partir de um triângulo entre paz, desenvolvimento e democracia. É, também, uma cultura de vida em que os diferentes indivíduos possam conviver, compartilhando, ouvindo e zelando uns pelos outros. A cultura de paz surgiu em 1989, na Costa do Marfim, e foi adotada como programa da UNESCO em 1995. Disponível em http://www.comitepaz.org.br/a_cultura_de_p.htm Acesso em 11/07/2016.

¹²⁰ Madza Ednir é Pedagoga pela USP, Mestre em Educação pela PUC-SP, organizadora e editora do “Manual do Currículo Global- formando cidadãos planetários em escolas brasileiras” – CECIP, 2013

remotas da insustentabilidade econômica, social e ambiental. Para tanto, eles deveriam perceber que as mudanças globais dependem, em parte, das mudanças locais e individuais a serem empreendidas em suas famílias, escolas e comunidades. Além disso, deveriam perceber que as mudanças locais precisam resultar em modos sustentáveis de pensar, sentir, interagir, produzir, comercializar e consumir.

Em relação aos professores, o projeto visava que estes vinculassem em suas disciplinas os conceitos e valores considerados “universais” – como Direitos Humanos; Justiça Social, Diversidade; Cultura de Paz/Manejo de Conflitos; Sustentabilidade; Interdependência; Cidadania Global; Consciência dos Valores e Percepções em presença local e global. Para tanto, os professores deveriam registrar essas ações em Planos de Aula e Sequências Didáticas para que pudessem compor um Manual Básico para praticantes da Educação para a Cidadania Global no Brasil.

No Brasil, os seguintes critérios foram construídos para nortear a elaboração das Sequências Didáticas e Planos de Aula com Dimensão Global¹²¹:

- Partir de um problema local identificado pela leitura da realidade da escola/comunidade, que faça sentido para os alunos;
- Utilizar o conteúdo programático já definido e articulá-lo de forma explícita a um ou mais conceitos da Dimensão Global, possibilitando aos alunos compreender o problema, conectar a questão local à realidade internacional e perceber-se como cidadãos planetários;
- Utilizar metodologia interativa, construtivista;
- Possibilitar interdisciplinaridade;
- Resultar em ação/produto com impacto na realidade.

¹²¹ Disponível em http://www.globalcurriculum.net/media/common/uploads/material/cidadania-planetaria-e-curriculo/ARTIGO%20FACTS%20port_1.doc Acesso em 02/07/2016.

Os professores participantes deveriam aderir a uma metodologia interativa, interdisciplinar, democrática, em que os estudantes fossem ouvidos e participassem das decisões e na qual os conhecimentos construídos na escola pudessem ser aplicados de forma prática em microprojetos liderados pelos jovens no ambiente escolar e comunitário, que sempre resultassem num produto ou numa ação.

Em relação à coordenação, o objetivo era que os coordenadores apoiassem os professores envolvidos (3 a 6 por escola) em seu esforço de inserir a dimensão global na prática pedagógica e de utilizar metodologias centradas na participação do estudante, no desenvolvimento de seu pensamento crítico, da empatia e da capacidade de transformar informações em ações. Os coordenadores também deveriam estimulá-los a facilitar reuniões interdisciplinares e a comunicação entre os docentes envolvidos no Projeto e os demais membros da equipe docente da escola, comunidade e mídia local.

Segundo a profa. Madza, as escolas participantes aderiram de forma voluntária ao Projeto. O contato com as escolas particulares ficou à cargo dela e de seus colegas. Já a escola municipal foi escolhida pela Secretaria Municipal de Educação por ser considerada uma escola de excelência.

Além disso, como o projeto incluía viagens de intercâmbio para o exterior (Reino Unido ou Benin), esse fato pesou no momento de os professores aceitarem a proposta do CECIP. Além disso, a participação garantia a coautoria em um livro que foi disponibilizado a educadores de todo o país e oferecia, também, um programa formação em serviço gratuita em conteúdos e metodologias da Educação Global, por meio de Oficinas e Seminários organizados pelo CECIP, respaldado por livros do CECIP sobre os conceitos a serem trabalhados, em especial o conceito Sustentabilidade, e que foram distribuídos às bibliotecas das escolas.

O CECIP optou por selecionar escolas com perfis muito diversos, mas que tivessem em comum o fato de serem avaliadas interna e externamente como excelentes, para garantir a troca entre educadores de instituições cujas culturas escolares fossem diferentes. A intenção dos coordenadores do projeto era colocar em prática o princípio da Diversidade, ou a importância de se perceber o outro e aprender com ele, sem temer conflitos que certamente emergiriam das diferenças, mas procurando manejá-los de forma a promover o crescimento de todos. Como os contrastes de valores, crenças e práticas pedagógicas rotineiras das escolas eram grandes, cada equipe implementou o Projeto Currículo Global à sua maneira, com maior ou menor envolvimento dos professores e dos estudantes nas propostas.

Conforme Madza, não existe uma relação entre a aceitação do projeto e o fato da escola ser da rede pública ou da rede privada. A adesão, segundo a coordenadora do projeto, relacionava-se muito mais ao nível de apoio que recebiam dos gestores e coordenadores de cada escola. O engajamento dos professores pareceu proporcional ao apoio da Direção: pagamento de horas extras, como aconteceu no colégio Bandeirantes, disponibilização de tempo para reuniões com a equipe do projeto, costume de participar de reuniões de planejamento, o que ocorre normalmente nas escolas democráticas participantes.

Em uma das escolas públicas estaduais, a Diretora que inscreveu a escola no Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade pediu remoção por alguns meses, ou seja, ausentou-se por motivo de saúde, e os três gestores que ficaram em seu lugar durante o período de sua ausência não se comprometeram a participar do Projeto. A Secretaria de Estado da Educação também não tomou a iniciativa de destacar e valorizar os professores participantes, como se esperava que acontecesse. Isso também

ocorreu na escola pública municipal, onde o relativo desengajamento acabou se dando por outros fatores: interações interpessoais e interescolas.

Mas, na outra escola pública estadual, o diretor, muito interessado, permaneceu do início ao fim e a adesão dos professores ocorreu à contento, com muita participação.

Quanto à indisciplina escolar, os participantes do projeto a encaram como um conflito inerente à prática educativa. Os projetos educativos da ONG CECIP são coordenados por Cláudia Ceccon, conhecida por seu trabalho voltado à resolução de conflitos na escola. Ela foi a coordenadora da cartilha de nome *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar* (CECCON, 2009), produzida pelo CECIP e pela APS International - Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas¹²². Nessa cartilha, ela e diversos especialistas, entre eles a profa. Madza Ednir, dão fórmulas de como resolver os conflitos na escola por meio da Justiça Restaurativa, mas também por meio da educação preventivo-terapêutica, ou do lúdico e da arte.

Para Ceccon e os especialistas que escreveram a cartilha, o diálogo transforma conflitos em aprendizagem e mudança. Para eles, não existe escola sem conflito, e, por isso, as pessoas dessas instituições precisam aprender a dialogar e a lidar com eles de forma criativa. Um dos capítulos do livro aborda o que os autores chamaram de *Baú de brinquedos*:

Como diz Rubem Alves, as pessoas precisam de “ferramentas” e de “brinquedos” para se humanizar. Esse Baú traz sugestões para aumentar o amor pela vida e a resistência criativa aos conflitos,

¹²² O Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas é uma subsidiária da APS, uma ONG que atua na área social em projetos de aperfeiçoamento de gestão voltada a resultados. Ela está presente na Europa, na Ásia, na África e nas Américas Central e do Sul. Além da cartilha *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*, eles também publicaram, em conjunto com o CECIP o livro *Mestres da Mudança: Liderar escolas com a cabeça e o coração*, que enfoca o duplo papel dos professores do século XXI: ser profissional e ser humano.

mobilizando múltiplas linguagens e múltiplas inteligências de forma lúdica.

[...]

O baú é inesgotável: você sempre pode encontrar imagens, sons, poesia, jogos e danças que ajudarão a construir vínculos e promover a participação, a comunicação e a convivência, tornando a escola mais relevante para todos (CECCON, 2009:25-130).

Caso o diálogo, o lúdico e a arte não funcionem, a escola pode e deve recorrer à Justiça Restaurativa, criando assim, a *escola restaurativa*, que possui:

foco nas pessoas, na interação, na energia; interação com a comunidade, seus movimentos e suas organizações; disciplina como autodisciplina e autodomínio; e visão do conflito como oportunidade de crescimento e mudança (CECCON, 2009:140-141).

No site do projeto é possível encontrar um texto da socióloga Helena Singer, de título *Direitos Humanos na Escola: A Escola Democrática*, que busca definir a relação que existe entre *insegurança escolar e indisciplina dos estudantes*. Singer afirma que quando se pensa nessa relação, sempre esquecemos que a violência da escola para com os estudantes é o que provoca a resistência deles, e, assim, a sua indisciplina.

A famosa bagunça, forma característica da indisciplina, é resistência a dois importantes mecanismos do poder disciplinar: a classificação, que organiza os indivíduos em séries e salas de aula, e a vigilância, realizada por professores, bedéis e, em alguns casos, até mesmo pela polícia. A permanência desta relação de discriminação-vigilância-controle-resistência, que evidencia a proximidade entre escola e polícia, chega ao extremo da expulsão, que é, muitas vezes, retaliada pela depredação (SINGER, 2005:2).

Incluída, voluntária ou involuntariamente na racionalidade neoliberal, Singer afirma que a saída para essa situação é buscar os Direitos Humanos e propor uma

educação que tem como princípios a igualdade, a democracia e a liberdade: uma escola em que as pessoas sejam tratadas de “igual para igual”, e que não haja classificações e discriminações; um local em que todos participam da elaboração das regras, que podem ser sempre transformadas se isto for da vontade da maioria, e todos se responsabilizam por elas; um espaço em que a pluralidade da comunidade escolar seja respeitada, de forma que a união de diversas faixas etárias e a convivência entre pessoas de diferentes grupos socioeconômicos e culturais seja seu pressuposto.

Segundo Singer (1997), nesse ambiente os estudantes deixam de ser considerados problemáticos e, segundo pesquisa realizada por ela, quando saem da escola se tornam, em sua maioria, “profissionais liberais ou trabalhadores autônomos; indivíduos engajados nas questões político-sociais de seus países; indivíduos com maior interesse por educação; e, o mais importante: a maioria absoluta dos ex-alunos aprova o tipo de educação que recebeu” (SINGER, 1997).

Nesse sentido, o *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade* concorda com uma educação que permanece vinculada à cultura do castigo, pois ao seguir o modelo da Justiça Restaurativa, como já foi dito, pune mais e de forma mais diversa.

Como é possível constatar, o *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade* se ajusta à racionalidade neoliberal e com a governamentalidade ecológica, ao defender os Direitos Humanos como uma estratégia para a construção de uma Humanidade comum a todos e de uma Cidadania global; ao defender a resolução de conflitos como uma forma criativa para a construção de uma economia capitalista viável, ecologicamente correta, culturalmente aceita e justa; enfim, por justiça, entende a boa distribuição dos poderes, recursos e oportunidades da cidade, do país e do planeta.

Apesar do CECIP não ter realizado uma avaliação formal para verificar se os objetivos do projeto foram alcançados, uma avaliação externa do Projeto ocorreu. Segundo a profa. Madza, foi feita uma entrevista com uma amostra aleatória de estudantes em cada escola, e não foram encontrados indícios de resistência por parte dos estudantes. A coordenadora geral do Projeto, constatou uma grande participação estudantil nas atividades realizadas, em cada escola na luta contra o preconceito racial, a discriminação contra religiões de matriz africana, o desperdício de alimentos, o transporte individual motorizado na metrópole urbana, a deterioração ambiental nos bairros com ausência de “verde”.

No entanto, menos de 10% dos estudantes aceitaram participar de um concurso que o CECIP promoveu e que premiaria, em cada escola, a melhor redação sobre o website do Projeto. A coordenadora credits esse fato ao envolvimento ainda superficial de parte dos educadores em relação a uma abordagem educativa voltada ao protagonismo dos estudantes.

Outro fato chamou a atenção da profa. Madza: quando ela foi apresentar o Concurso de Redações em uma das escolas estaduais, numa classe de sexto ano, os jovens estudantes demonstravam ostensivamente que não queriam ouvir. Mas, a professora acredita que os alunos já estavam alterados antes de sua chegada, portanto, para ela não é um caso de não participação no Projeto, mas de recusa à participação “na escola que aí está, e ponto final. Eles não são se sentem escutados, então se recusam a escutar quem aparentemente os ignora”, afirmou ela.

Sobre as conversas com professores que participaram do Projeto

Realizei entrevistas por *email* com alguns professores que participaram do Projeto. Foram eles a profa. Sueli Nonato, docente da escola estadual Profa. Luiza Hidaka, a profa. Débora Macedo, ex-docente da escola municipal Guilherme de Almeida e o prof. Sergio Ferreira, docente da Escola Teia Multicultural. Não obtive resposta dos docentes do colégio Bandeirantes.

Os três professores mantiveram os mesmos pronunciamentos da profa Madza em relação aos objetivos do Projeto: todos falaram sobre a importância do seu papel na conscientização dos estudantes de que somos uma família humana e sobre a importância do protagonismo dos alunos. Os três também concordaram sobre o fato do projeto ter o objetivo de ensina-los, os professores, a criar e registrar projetos de ensino e planos de aula em que as dimensões globais fossem encaixadas no estudo dos conteúdos das disciplinas obrigatórias, introduzindo dinâmicas, cartazes, leitura de livros paradidáticos, vídeos, murais no pátio da escola, teatro, oficina de poesia, seminários, além de debates sobre os temas inseridos na disciplina.

O que diferenciou os professores entrevistados foi o fato de que as duas professoras das escolas públicas participaram do projeto por indicação da Secretaria de Educação, com a concordância delas. O projeto foi inserido nas escolas públicas de forma compulsória, sem a escolha de participar ou não por parte dos estudantes. A profa. Debora Macedo afirmou:

O que pude perceber é que a participação nos eventos, nas dinâmicas (teatro, guerrilha poética, seminários) meio que modulava o comportamento deles, até dos ditos "indisciplinados". Em eventos externos cuja participação tinha que ser reduzida por questões de logística, fazíamos um sorteio para selecionar o grupo de alunos (de 20 a 30) que nos acompanhariam nesta ou naquela ocasião.

As duas professoras afirmaram que a participação no projeto mudou o seu modo de trabalhar em sala de aula, pois os alunos participavam ativamente das atividades e, assim, segundo a profa. Debora Macedo, ex-docente da escola municipal Guilherme de Almeida, ela passou a “buscar espaços abertos onde os alunos pudessem movimentar seus corpos, falar abertamente sobre situações de aprendizagem que os deixavam insatisfeitos e propor uma mudança conjunta, um acordo”. A professora também afirmou que o comportamento dos estudantes, durante o projeto, tornou-se “objeto de estudo” dela, pois eles mudaram de comportamento ao longo do projeto, sendo mais participativos e atuantes.

O professor Sergio Ferreira, da Teia Multicultural, mostrou-se mais experiente em relação a um currículo multicultural e a uma prática escolar democrática, pois a escola em que trabalha funciona dessa forma. A escola opera com projetos desde seu início e se encerra, ao final de cada ano letivo, com uma apresentação teatral, que proporciona apresentar o desenvolvimento dos temas elaborados pelos professores nos começos dos semestres.

Ao mesmo tempo em que a escola respeita as orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir dos projetos cada tutor elabora suas intervenções com os alunos. Como a escola é democrática, há assembleias para articular os conteúdos junto com os alunos trazendo reflexões sobre as crianças de outras nações, suas realidades e dificuldades.

Posso afirmar que a reflexão e o questionamento estudantil tem nos mostrado a eficácia do trabalho que o CURRÍCULO GLOBAL nos oferece pois é constante a preocupação e as sugestões das crianças para superação das dificuldades que surgem.

Para o prof. Sergio, o projeto Currículo Global influenciou todos da escola de forma variada: alguns temas foram articulados aos projetos em desenvolvimento e todos os professores utilizaram-no como estratégias para aprofundamento do ensino levando as crianças à reflexão de como é a realidade de outros povos, de outras crianças. O professor afirmou que as crianças sentiram compaixão e se colocaram no lugar do outro, sem julgamento. As crianças puderam, inclusive, trocar correspondências com crianças do Reino Unido.

Segundo Sergio, não houve a rejeição do projeto, mas houve índices de envolvimento variados tanto nas ações docentes como nas discentes.

Seminário Currículo Global Rio + 20 Vai à Escola

Em 2012 fui convidada a participar do evento *Seminário Currículo Global Rio + 20 Vai à Escola: Reflexões e Ações de Sustentabilidade na Educação Básica Paulista*, que aconteceu dia 16 de junho, das 9h às 17h30, na Escola Estadual Julia Macedo Pantoja, uma das escolas participantes do Projeto Currículo Global.

Nessa ocasião, os professores do Colégio Bandeirantes, da Escola Municipal Guilherme de Almeida, das Escolas Estaduais Julia Macedo Pantoja e Luiza Hidaka e das Escolas Democráticas Politeia e Teia Multicultural debateram com os educadores presentes e com o diretor executivo do CECIP, o cartunista Claudius Ceccon; com o professor português José Pacheco, cuja Escola da Ponte foi retratada por Rubem Alves no livro *A Escola que com que sempre sonhei, sem saber que existia*; com as dras. Cenise Monte Vicente, da Oficina de Ideias e Marketing Cultural Ltda. (uma das mais influentes especialistas em resiliência no Brasil); com Helena Singer, do Projeto Cidade

Escola Aprendiz; com Cristiana Mattos Assumpção, do Colégio Bandeirantes; e com Claudia Ceccon, coordenadora de projetos do CECIP.

Além do debate, durante o dia, também foram realizadas Aulas-Vivência conduzidas pelos professores participantes do projeto, fornecendo exemplos de como trabalhar os conteúdos curriculares de forma a desenvolver a Dimensão Global, ou seja, fazer com que os participantes das oficinas compreendessem problemas locais à luz do contexto global e utilizassem o que aprenderam a fim de intervir na escola e na comunidade.

A aula-vivência em que participei consistia em um resgate de nossa árvore genealógica em forma de jogo e de um diálogo sobre nossas origens “mestiças”. Foi um processo um tanto constrangedor, pois parecia uma confissão em grupo e entre desconhecidos.

Esse evento foi especialmente importante para que eu pudesse ouvir as falas e ver as expressões faciais dos professores e alunos participantes, além de ter acesso a imagens das escolas e centros educacionais que foram visitados pelos professores em seus intercâmbios nas cidades de Leeds (Reino Unido, União Europeia) e Porto Novo (Benin, África). Segundo os coordenadores do projeto, nessas escolas se promove a sustentabilidade social e ambiental e foram visitadas pelos professores durante o ano de 2011.

Durante o debate, a plateia participou ativamente o tempo todo. Nas cadeiras dos estudantes havia cartazes escritos: aluno cidadão global. Os professores participantes se autodenominavam “professor cidadão global em formação”.

Durante o seminário, um dos professores, que foi à África depois ter ido à Inglaterra, afirmou: “A viagem à Benin foi extremamente desconfortável. Se tivéssemos começado o projeto por ali, não teria dado certo”. Depois dessa fala, uma

das convidadas, a dra. Cenise M. Vicente, ressaltou a importância da valorização da resiliência e de sua relação com a educação e com a arte. Enquanto falava, meninas de uns doze anos, de uma das escolas públicas, passavam pelo salão com roupas de dança. Ouvei, de forma recorrente, que a arte e o jogo aproximam as pessoas e que o fazer artístico contribui para a aprendizagem de valores por ser “a língua do mundo” e por “tocar o coração”.

O prof. José Pacheco, educador português que se considera “um vírus destruidor de projetos”, ironizou: “O Brasil não conhece o Brasil. [...] Vocês têm síndrome de vira-lata e de Gabriela. [...] Para a educação ser sustentável, é preciso mudar a escola, acabar com as aulas, com o autismo social em sala de aula”. Nesse momento, a coordenadora de projetos do CECIP, Claudia Ceccon, tomou a palavra e se disse absolutamente chocada com a ingratidão em relação ao trabalho maravilhoso realizado pela profa. Madza Ednir. E a profa. Madza fechou os comentários dizendo: “o conflito é produtivo!”. Para finalizar o debate, Helena Singer tomou a palavra e afirmou: “esse projeto é importantíssimo por estimular o protagonismo e a participação, formando profissionais que poderão atuar criativamente em empresas multinacionais”.

O evento terminou com a entrega do Prêmio CECIP/Fundação Roberto Marinho a seis professores e cinco estudantes vencedores do Concurso “Cidadão Global”, sem que, antes, um menino afrodescendente de uns doze anos de idade, aluno de uma das escolas públicas participantes do Projeto, se dispusesse a cantar uma canção gospel para a plateia cujo nome era *Ajuda-me*. Nesse momento, confesso que me transportei para uma apresentação de coral com meninos indígenas em uma das Missões Jesuíticas, há 350 anos. Ou numa festa no começo do século XX, na mansão de uma das benfeitoras da Liga das Mães Católicas.

Redação premiada do Concurso Cidadão Global

Uma das redações premiadas no concurso Cidadão Global, escrita por Daniel Carvalho, 9 anos, que estuda na escola Teia Multicultural e diz o que pensa sobre o Projeto.

“O Currículo Global é um projeto que trata do trabalho de educar as crianças para que possam respeitar as diferentes culturas, religiões e etnias. A ideia de melhorar a educação para que as pessoas possam viver em um mundo mais justo é o que traz a discussão dentro desse projeto. (...) Uma coisa que me chamou bastante a atenção foi sobre a liberdade. Hoje as coisas melhoraram muito, mas para isso as pessoas tiveram de lutar por seus direitos, como na época da ditadura e outros conflitos em outros países. (..)

Esse ano estamos falando muito sobre os direitos das crianças, em nosso projeto “O que eu posso e o que eu não posso”. Vimos que as crianças que viviam na época do descobrimento do Brasil eram tratadas como lixo, sem nenhum direito, e trabalhavam em serviços pesados, dentro das grandes embarcações, muitas vezes sem ter o que comer e raramente chegavam aos 14 anos de idade. Pena que não tinha a ONU – Organização das Nações Unidas), porque senão as crianças teriam respeito e não sofreriam tanto.

Não que nos dias de hoje não tenham crianças trabalhando, pois vemos algumas pedindo dinheiro na rua e trabalhando em zonas rurais.

Eu acho que todas as crianças deveriam conhecer seus direitos, tanto a Declaração Universal dos Direitos da Criança quanto o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Sabendo quais são os seus direitos, todas as crianças de todos os lugares do mundo poderiam exigir cuidados que nem todos os lugares possuem (...).

Por isso eu acho tão importante conhecer o Currículo Global, porque assim eu pude aprender o que é ter uma preocupação de verdade com o planeta e com as pessoas que vivem nele. (...) Por isso estou tão empolgado em trabalhar o Currículo Global, (...) por que estamos aprendendo a importância das leis e como usar elas para um futuro melhor. Por isso é que estamos criando um curta metragem com um personagem de hoje encontrando um personagem do passado e outro do futuro. O personagem do futuro ensinará a fazer hoje tudo para melhorar o amanhã.

O site do Currículo Global tem muita informação, mas não entendi muitas coisas que eu li. Achei que poderia ser mais colorido e ter os links mais fáceis. Gostei de pesquisar o site e ver algumas coisas que vejo na escola escritas de uma forma diferente. Gostei de fazer parte desse projeto”.

Como é possível constatar, a chamada educação planetária não abre mão de uma educação repetidora, em que os conteúdos morais devem ser memorizados e repetidos para serem premiados.

Exemplo de projeto elaborado pelos professores

Os profs. Osvaldo de Souza, Carol Sumie, Yvan Dourado e Gabriela Yañez da escola democrática Politeia redigiram um projeto para Manual do Currículo Global (páginas 43 a 47). Nele, é possível reconhecer como a pedagogia planetária ocorre na prática.

O QUE MOVEU A HUMANIDADE NO SÉCULO XX

Faixa etária dos alunos: 10 a 14 anos

Tópicos do currículo abordados

Ciências: As tecnologias do século XX e suas funções, leis físicas, clonagem/genética e emergência ambiental. História: Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Guerra Fria e Guerra do Vietnã. Geografia: Características territoriais e localização espacial de diferentes países.

Língua Portuguesa: Leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros na língua materna (Português) e em Língua estrangeira (Inglês), expressão oral, argumentação, criação de roteiro de vídeo.

Matemática: Resolução de problemas utilizando medidas padronizadas, cálculo e estimativa de perímetros e áreas, operações e problemas com números naturais e racionais, porcentagens, leitura de gráficos e tabelas, identificação de formas geométricas.

Artes: Manifestações artísticas e artistas que marcaram o século XX, produção de cenários e figurinos de personagens, produção de curta-metragem. Educação Física: Jogos competitivos x cooperativos.

Conceitos da Dimensão Global mais enfocados: Cidadania Global, Direitos Humanos, Sustentabilidade, Valores e Percepções.

Visão geral

De acordo com a proposta educacional da Escola Politeia, o projeto “O que moveu a humanidade no século XX” baseou-se em quatro linhas de ação:

Escolha democrática do tema de estudo do semestre – O tema “Século XX” foi escolhido coletivamente em assembleia dos alunos e professores, tendo emergido dos balanços realizados na mídia e nas famílias dos alunos, por ocasião do encerramento da primeira década do século XXI, onde se comparavam as tendências deste início de século com a herança do século passado. O tema foi trabalhado em todas as áreas do conhecimento.

Projetos de pesquisa – A partir do tema comum, cada estudante desenvolveu uma pesquisa para se aprofundar em um aspecto que o/a interessasse especialmente, assistido por um professor orientador. A investigação enfocou assuntos ligados ao século XX: guerras, nazismo e Holocausto, pacifismo/Gandhi, armamentos, aviões, foguetes espaciais, genoma, clonagem, aquecimento global e outros. Devia contribuir para responder à questão “O que moveu a humanidade no século XX?”.

Grupos de estudo e aprimoramento – Estudantes com interesses semelhantes, independentemente da idade ou turma, formaram grupos para trocar informações.

Uso da cidade como espaço educativo – A cada semana de aulas, um dia letivo foi dedicado a atividades fora da escola, possibilitando aos estudantes conhecer um lugar na cidade que pudesse oferecer subsídios para o trabalho em sala de aula e estimulá-los a fazer ligações entre aspectos locais e globais, como Museu da Ciência, Monumento

aos Pracinhas Brasileiros (Segunda Guerra Mundial), Museu da Imigração e exposições de arte.

Blocos temáticos

O trabalho do semestre foi organizado em torno de quatro blocos temáticos, cada um deles explorado durante quatro semanas: Tecnologias do século XX e sua relação com as guerras; Política x Ciências: Influências recíprocas; Genética; Emergência ambiental.

Os estudantes concluíram que o principal motor do século XX foi a guerra.

Como produto final, as crianças, com apoio dos professores, roteirizaram, produziram e protagonizaram o vídeo em curta-metragem “As Engrenagens da Guerra”.

Mês 1 – Tecnologias do século XX e sua relação com as guerras. Estudantes traduzem a música War, de Bob Marley e discutem sua letra. Assistem em casa a filmes cujos temas ou pano de fundo são a Primeira e a Segunda Guerras e o nazismo. Investigam as causas das guerras e batalhas travadas no século XX e debate: essas causas continuam existindo no século XXI? Investigam as questões: que tecnologias benéficas à humanidade a guerra fortaleceu, consolidou ou desenvolveu? A que necessidades bélicas atendiam? Estudam elementos de aerodinâmica e os testam construindo modelos de aviões de papel. Constroem foguetes de brinquedo usando garrafas PET e água para estudar os princípios de seu funcionamento (leis físicas). Usam um forno micro-ondas de verdade e testam os princípios do seu funcionamento (leis físicas). Comparam mapas do mundo antes e depois da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais para descobrir as mudanças: que transformações podem ser observadas?

Quantificam o número total de mortos nas duas Grandes Guerras e calculam porcentagens tomando como base a população mundial nos dois momentos (1917 e 1945). Entram em contato com manifestações do movimento artístico que floresceram entre as Guerras, como o Dadaísmo, Surrealismo e Cubismo. Investigam sua influência sobre o Modernismo brasileiro (1922).

Mês 2 – Política x Ciências, Influências recíprocas. Apresentações de vídeos sobre o Nazi-fascismo e o Holocausto provocam os estudantes a refletir sobre as causas econômicas da intolerância em relação aos judeus. Conhecem exemplos de cientistas que colocaram seus conhecimentos a serviço da realização do projeto político de Hitler, incluindo técnicas que possibilitaram o genocídio, além de experiências genéticas usando judeus, homossexuais e ciganos. Investigam sobre o Projeto Manhattan e a construção da bomba atômica, a partir das descobertas de Einstein, Oppenheimer e outros cientistas de origem europeia que desejavam acabar com o Nazi-fascismo. Colocam-se no lugar de crianças japonesas de Hiroshima e Nagasaki vitimadas pela bomba atômica e das crianças alemãs que viram suas casas, hospitais, asilos, escolas e igrejas bombardeados. São apresentados à abordagem da Justiça Restaurativa e aprendem os princípios básicos da mediação e resolução de conflitos; refletem sobre a inutilidade da vingança e da punição como formas de se conseguir a paz e sobre os motivos pelos quais conflitos (entre nações ou entre pessoas) se transformam em violência. Professores apresentam a corrida espacial, no contexto da Guerra Fria, como exemplo da influência da ciência na política do século XX – suas diversas etapas (do lançamento do Sputnik pela Rússia à chegada dos americanos à lua) são exploradas por meio de imagens, leituras e produção de textos. Crianças são convidadas a criarem Histórias Alternativas ou Ucronias imaginando um mundo em que o conceito de

Diversidade prevalecesse no início do século XX e o Nazismo e o Holocausto não tivessem acontecido. Ou um século onde as ideias de Ghandi fossem dominantes e o principal motor fosse a Cultura da Paz. Estudantes são estimulados a relacionar invenções e descobertas científicas brasileiras e outras de nível mundial, e a descobrir o impacto da Segunda Guerra Mundial sobre a história brasileira, em especial durante o governo de Getulio Vargas. Constroem tabelas e gráficos comparando efetivos militares, navios e aviões do Brasil, dos Aliados e dos países do Eixo na fase final da Segunda Guerra. Comparam as obras Guernica (Picasso) e Guerra e Paz (Portinari) e produzem suas próprias interpretações artísticas das mesmas. Participam de jogos competitivos e em seguida refletem sobre em que medida esses jogos são uma representação simbólica da guerra e uma forma de substituí-la.

Mês 3 – Genética. Estudantes mapeiam os principais desenvolvimentos científicos do final do século XX e priorizam como objeto de estudo o Projeto Genoma (Genética). Tendo como ponto de partida a curiosidade das crianças a respeito da clonagem da ovelha Dolly (1997), a pesquisa as leva a descobrir como é possível fazer a cópia exata de um organismo. Pesquisam sobre o austríaco Gregor Mendel (século XIX), descobridor dos genes – unidades hereditárias compostas por uma substância chamada DNA, e sobre os cientistas americanos James Watson e Francis Crick, que descobriram a estrutura dessa substância (1953). Identificam no mapa os países de origem dos cientistas cujos trabalhos e descobertas resultaram na possibilidade de clonagem. Debatem questões de Justiça Social e Direitos Humanos envolvidas no desenvolvimento da Genética: quem tem acesso aos benefícios advindos da pesquisa na área médica e em especial Genética? Realizam cálculos envolvendo comparações entre o Brasil e países europeus e africanos, em termos de acesso aos serviços de saúde.

Listam grandes geneticistas brasileiros, como Mayana Zatz, e formulam perguntas a serem encaminhadas a ela via Internet. Criam e ilustram um conto fantástico inspirado em “William Wilson”, de Edgar Allan Poe, sobre uma pessoa que encontra o seu duplo. Participam de jogos cooperativos.

Mês 4 – Emergência ambiental. Em debate, estudantes tentam responder por que, ao final do século XX, o tema ambiental, de suma importância para uma perspectiva global de conhecimento, adquire maior visibilidade. Com apoio de vídeos e livros sugeridos pelo professor, refletem sobre o impacto ambiental provocado pela disseminação do uso do automóvel e do avião e das novas armas que tornaram as guerras mais letais no século XX. Quantificam as principais emergências ambientais enfrentadas pelos países dos diferentes continentes, comparando a primeira década do século XX e a primeira década do século XXI. Discutem iniciativas globais para reverter o desastre ambiental, como a Rio 92 e a Rio+20. Fazem experiências que simulam o efeito estufa. Realizam experiências que simulam o derretimento de calotas polares para mostrar que o fenômeno faz subir o nível dos oceanos (estudo de flutuações). Preparam e realizam um debate sobre a Teoria do Aquecimento Global, levantando as consequências do aquecimento do planeta. Com apoio dos professores, roteirizam, criam figurinos e cenários, ensaiam e produzem o curta-metragem “Engrenagens da Guerra”, realizando a tradução de falas para a criação de legendas em inglês.

Relato e reflexão

Graças à contribuição de diferentes disciplinas, o projeto possibilitou aos alunos discutirem as dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade,

evidenciando a insustentabilidade da violência e da destruição de ecossistemas, no nível global e no nível local (país, cidade e escola). Perceberam que os mecanismos econômicos, sociais e psicológicos que movimentam as engrenagens da guerra entre as nações são muito semelhantes aos que regem os conflitos entre indivíduos e que geram violências tanto no plano macro como no micro. Eles deveriam ser desmontados, para que o século XXI não seja tão sangrento quanto o anterior.

O projeto criado pelos professores da Escola Politeia é um exemplo claro de como a pedagogia multicultural deve ser trabalhada: por meio da interdisciplinaridade e da didática lúdica e poética. A moralidade presente no projeto dialoga com a Educação para a Paz e também com o valor da resiliência, já que mostra que mesmo com as guerras sangrentas do século XX, ainda estamos aqui.

Escola Politeia

No decorrer da pesquisa, optei por realizar a pesquisa de campo na escola democrática Politeia¹²³, por ser indicada pelos organizadores do *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade* como um modelo de escola (EDNIR, 2013). Essa escola foi criada em 2011 por uma dissidência de coordenadores e professores da escola democrática não-libertária Escola Internacional Lumiar.

Durante os meses de agosto e setembro de 2013, realizei uma pesquisa de observação na escola Politeia¹²⁴, participante do *Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade*. Optei pela pesquisa de observação de cunho etnográfico porque ela

¹²³ Disponível em <http://escolapoliteia.com.br/> Acesso em 02/07/2016.

¹²⁴ *Idem*.

permite uma imersão profunda no campo de investigação, e, também, uma busca errante e uma experimentação em sentido amplo por meio de uma percepção intensa ou de uma *integralidade de sentidos* do pesquisador. Essa metodologia permite que o pesquisador apreenda a suposta totalidade do campo, remetendo-se às múltiplas e exaustivas possibilidades de acercamento do objeto de estudo (LAPLANTINE, 2004; 2006).

Além disso, esta metodologia está de acordo com a proposta pedagógica democrática e participativa dessa escola. A Politeia se caracteriza por organizar os estudantes em um ciclo comum de aprendizagem, o que constitui uma organização do tempo e espaço em tempos mais longos para desenvolver habilidades e competências complexas. Além disso, seu currículo é organizado por meio das Trilhas Educativas ou do desenvolvimento de projetos transdisciplinares.

Tive todo o apoio dos coordenadores, professores, alunos e funcionários da escola para transitar livremente no espaço e dialogar com quem quisesse, na hora que quisesse, assim como eles próprios se comportam.

Apesar do *Projeto Currículo Global* já ter sido encerrado (ele tinha a duração de dois anos dentro das escolas: de agosto de 2011 a junho de 2013), escolhi a escola Politeia para pesquisar porque ela foi considerada pelos organizadores do Projeto um *modelo de escola*, principalmente por se autodefinir como uma escola democrática “desenvolvedora da autonomia dos estudantes por promover relações de convivência no espaço escolar, a apropriação dos seus percursos de aprendizagem e a relação com a comunidade do entorno e da cidade”¹²⁵.

Meu interesse nessa escola era político e não pedagógico. Portanto, não me interessava verificar se eles alcançaram seus objetivos pedagógicos nem as

¹²⁵ *Idem.*

características educativas do seu processo de ensino e aprendizagem, mas sim, *como* se deram as relações de poder entre adultos, jovens e crianças, com foco na *metamorfose das disciplinas infanto-juvenis*; por isso, interessava-me verificar quais eram seus princípios, ou quais eram as verdades que constroem as relações e as subjetividades dos envolvidos.

Segundo sua proposta pedagógica, um dos princípios da escola é a *diversidade*, pois ela:

garante o acolhimento de todos. Assim, a escola organiza-se como uma estrutura única e para todos, em que a cooperação e a solidariedade superam a competição e o individualismo, pois o que se pretende é que todas as necessidades sejam consideradas, as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam¹²⁶.

Nesse sentido, os alunos de inclusão não são reconhecidos como tal: todos os estudantes são considerados como iguais. Entretanto, pude presenciar um cuidado mais pontual com esses alunos, como um “estudo de reforço”, mais particularizado e individualizado, muitas vezes realizado pelos colegas.

Foi possível constatar nos princípios da escola a ênfase à *solidariedade*, que é o mote principal da educação planetária proposta por Edgar Morin: “Moralizar, conviver, ressurgir: em torno desses três verbos se estruturam os possíveis desenvolvimentos da solidariedade e da pertença a um destino comum” (MORIN, 2003:86). Nesse sentido, o que essa escola tem como princípio é *moralizar* os estudantes.

Além desse, outro de seus princípios é a *liberdade*, definida como:

um valor da cultura democrática na medida em que se fundamenta na responsabilidade. No equilíbrio entre o individual e o coletivo, a

¹²⁶ *Idem.*

liberdade e a responsabilidade orientam as relações entre pessoas e grupos de modo a efetivar coerentemente as práticas. A liberdade pode se expressar, assim, na capacidade e na possibilidade de a comunidade escolar estabelecer seus próprios limites e regras de conduta. Dessa forma, os regulamentos da Politeia permanecem abertos a questionamentos e aprimoramentos, requerendo reflexões, diálogos e um especial cuidado na promoção do entendimento¹²⁷.

Dessa forma, é possível constatar que para a Politeia a liberdade é *condicionada* à participação e à responsabilidade, o que nos permite afirmar ser ela uma escola democrática *não-libertária*. Assim, não é à toa que outro princípio que rege a escola é a *sustentabilidade*, também entendida por eles como um valor que:

realiza-se nas dimensões ambiental, econômica e social. Ela orienta as relações entre os seres vivos e seus ambientes, as gerações atuais e as futuras, as relações político-culturais e de produção e distribuição de bens. A sustentabilidade passa por saber cuidar do planeta, dos seres e das relações. Antes de o ser humano ser caracterizado pela matéria e por um espírito, ele o é pelo cuidado, que inspira e traduz uma ideia de permanência e de responsabilidade. Este é o sentido de sustentabilidade para a Politeia¹²⁸.

Mais uma vez, foi possível constatar o aspecto não-libertário dessa escola, pois ela relaciona sustentabilidade ao cuidado com o ambiente e com o *ser humano*, que na perspectiva libertária é uma *abstração* (BAKUNIN, 2002), e não com pessoas reais, o que reforça a necessidade de um pacto social regulado pelo Estado para que a escola possa existir.

Apesar dos coordenadores da escola não utilizarem o termo *aluno-cidadão* em nenhum dos textos de seu site, eles afirmam que:

¹²⁷ Disponível em <http://escolapoliteia.com.br/a-politeia/valores/> Acesso em 02/07/2016.

¹²⁸ *Idem*.

A educação deve possibilitar a construção dos conhecimentos necessários para lidar com a realidade, através de uma interação dinâmica com os ambientes físico, social e cultural. Para isso, a Politeia estrutura-se sobre estudos e projetos que expandem as experiências para o entorno da escola e para as oportunidades da cidade, de modo a identificar e desenhar trilhas de aprendizagem que envolvam outros espaços e parceiros do processo educativo. Assim, as experiências aportadas pelas Trilhas Educativas possibilitam a construção de conhecimentos e a promoção de atitudes pró-ativas frente aos desafios colocados pela interação com o patrimônio histórico e cultural e com as paisagens urbanas. Dessa maneira crianças e jovens podem ser **participantes ativos na comunidade em que vivem**¹²⁹ (grifos originais).

Ser um participante ativo na comunidade em que vive é a definição de cidadania presente em inúmeros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998). Por isso, é possível afirmar que eles buscam formar alunos-cidadãos, o que corrobora ainda mais o seu aspecto não-libertário.

No dia em que iniciei minha pesquisa de campo, participei de uma assembleia com os integrantes da escola que lá estavam no momento, entre coordenadores, professores, alunos e funcionários (secretária e cozinheira). No momento da pesquisa, a escola possuía 22 estudantes entre 5 e 15 anos de idade, sendo 4 alunos com necessidades especiais, e 10 educadores, entre eles os coordenadores da escola. A escola não faz distinção entre ciclos, como normalmente se faz entre ensino fundamental 1 e 2: todos estão no ensino fundamental.

A roda foi realizada no quintal da casa em que a escola funciona, em um dia de muito sol. Espalhamos as cadeiras em círculo, ao lado de uma jabuticabeira cheia de frutas, brinquedos espalhados, plantas. A roda começou com a apresentação da pauta do dia, entre os assuntos, a minha apresentação. Fui informalmente apresentada pela Carolina Sumie, uma das integrantes do Conselho Escolar, “instância máxima de

¹²⁹ Disponível em <http://escolapoliteia.com.br/relacao-com-a-comunidade/> Acesso em 02/07/2016.

decisão coletiva, responsável pela preservação da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar formado por professores, estudantes, funcionários, pais e membros da comunidade do entorno que tenham relação com a escola”¹³⁰.

Quando pedido, apresentei rapidamente o que eu pretendia observar. Então, Carol pediu a aprovação da maioria para que eu pudesse realizar a minha pesquisa, e fui aprovada. A reação dos alunos mais velhos, em especial, foi sorrir para mim com certa cumplicidade. Os professores se mostraram muito interessados em minha pesquisa e verbalizaram seu interesse. Uma professora, em especial, Iara Haasz, me pediu para ler a tese quando ficar pronta. Os alunos, por outro lado, ficaram mais interessados em meu trabalho como escritora, principalmente os pequenos, que sentaram ao meu lado e pediram que eu lesse meus livros para eles, o que acabei realizando em outro momento.

A observação da prática educativa dessa escola permitiu que eu constatasse como o controle vem atuando sobre crianças e jovens, que se manifesta principalmente nas assembleias, mas também em conversas mais particulares entre coordenadores, professores e estudantes que ocorrem durante o dia letivo, sem qualquer tipo de formalidade. Inclusive, não existem salas de Diretoria ou Coordenação Pedagógica nessa escola: a prática do controle vem se tornando *cotidiana, natural*, e não marcada pela formalidade, como nas escolas convencionais.

Durante o período letivo, adultos, crianças e jovens não podem se recusar a participar de nenhuma atividade escolar, pois são imediatamente bombardeados por comandos típicos de um grupo organizado que possui normas muito específicas que não podem quebradas: tolerância, participação, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade, ou manutenção das relações. Além disso, o mal-estar fruto do controle

¹³⁰ Disponível em <http://escolapoliteia.com.br/gestao-da-convivencia/conselho-escolar/> Acesso em 02/07/2016.

é simplesmente ignorado: mesmo que a criança ou jovem chorem e se sintam constrangidos por serem controlados, o controle continua de forma maciça, por meio de um diálogo intenso em que um adulto dirige palavras de ordem à criança ou jovem em questão, tais como *pense em todos, não seja egoísta, tudo pelo coletivo*, até a desistência do resistente, que em geral fica quieto, sem responder, *resignado*.

Apesar da animação constante mostrada por todos durante o período letivo, não ouvi nenhum grito ou alteração de voz em tom violento por parte dos adultos durante os dias em que estive na escola. Como os procedimentos disciplinares ainda permeiam nossa vida social, os adultos dessa escola se autopoliciam intensamente para não “disciplinar” os alunos, ou para não se comportarem de maneira autoritária, o que acaba por misturar seu papel de professores com um novo personagem, os *monitores*, que se automonitoram e monitoram os outros em relação a quaisquer comportamentos intolerantes, egoístas e preguiçosos, fazendo piadas, chamando a atenção dos alunos de forma *positiva*, estimulando-os com voz elevada: *vamos lá, ninguém pode ficar de fora, todo mundo tem que participar*.

As assembleias em que participei se mostraram momentos propícios para a denúncia e confissão e fazem parte da rotina da escola, aparentando situações corriqueiras. Todos demonstram sentir um grande prazer em se reunir em roda para denunciar e apontar os erros dos outros, sejam eles alunos ou professores, algo parecido com um papel a ser desempenhado. Não presenciei nenhum momento de confissão, entretanto, constatei que os acusados deixam-se levar pela acusação e quase pediam uma punição por seus erros, pois ficavam aguardando o que aconteceria sem ansiedade ou medo: mostravam-se resignados com a situação. Constatei que quanto mais velhos, mais os estudantes aceitavam as acusações e as penas, principalmente porque podiam

argumentar. A argumentação é algo constante na escola: uma produção incessante de falas que termina com a palavra de ordem dos adultos: *Tudo pelo coletivo*.

Quanto às penas, em geral, elas são pré-negociadas durante a assembleia, mas, acabam sendo definidas *a posteriori* pelos coordenadores da escola em conjunto com o estudante ou grupo de estudantes acusado de alguma atitude considerada errada pelo grupo. Essas penas podem ser chamadas de micropenalidades, pois incluem pequenas atitudes, como pedir desculpas, conversar com alguém a fim de esclarecer algum mal-entendido, ajudar na limpeza e na organização, promovendo, assim, um ambiente familiar que é reforçado pelo prédio da escola, que possui sala de estar, sala de TV e jogos, banheiros como os de uma residência burguesa sem separação de masculino e feminino, ou de adulto e criança, cozinha, quintal, além de salas de atividades escolares mais específicas, como a sala de alfabetização e a sala com computadores.

Nos momentos em que estive na escola, inclusive no horário do almoço, não vi as crianças lavando louça ou limpando a escola. Para isso, havia uma senhora que fazia serviços de limpeza e cozinava, como uma empregada doméstica.

A mistura entre ambiente público e privado que essa escola proporciona deve ser ressaltada. Tradicionalmente, as escolas demarcavam uma divisão entre a vida privada, no espaço doméstico, e a vida pública, que ocorre em espaços comuns e diferentes da arquitetura de uma casa de família. Além disso, os tempos e saberes escolares na escola tradicional eram demarcados, e rigidamente controlados. Entretanto, esta escola, por ter uma arquitetura de residência burguesa e por não ter divisões temporais demarcadas por um sinal nem separações entre os saberes, promove uma mistura de sentimentos e sensações que leva todos, adultos, jovens e crianças a confundirem os dois âmbitos da vida contemporânea. Nesse sentido, o fato da escola ser uma casa reforça a proposta de ela ser um *ambiente ideal* em que uma *atitude ideal*,

próxima da *maternagem*, se torna necessária à educação de crianças e jovens, bem ao gosto da ludoterapia (SEI, 2008) e da arteterapia (CIORNAI, 1995).

Esse aspecto *emocional* do governo das condutas infanto-juvenis promovido por essa escola relaciona-se com as *emocionalidades do governo neoliberal* (CAMPBELL, 2011). Para Campbell, na governamentalidade neoliberal, as tecnologias de educação familiar constituem “a chave para inculcar disposições apropriadas e comportamentos estéticos”, como os comportamentos respeitoso, tolerante, otimista e feliz (CAMPBELL, 2011:71).

Resistências e resolução de conflitos

O Fórum de Resolução de Conflitos

é um espaço que temos na Escola Politeia para fugir aos modelos tradicionais de ~~tentativa~~ de resolução de conflitos que acontecem na escola, como brigas, xingamentos, alguma falta de respeito etc., coisas normais que acontecem no cotidiano de qualquer escola, mas que podem ser tratadas de maneiras diferentes.

Como a grande maioria das escolas tradicionais resolvem seus conflitos? Abafam para ninguém saber, ignoram como se eles não existissem, e quando agem de alguma forma é com suspensão, advertência, bronca ou expulsão.

O Fórum é um espaço para os envolvidos (e quem mais quiser participar) poder falar abertamente sobre o que aconteceu com o desejo de resolução sem represálias. É também um espaço onde aquele que foi acusado pode colocar seu ponto de vista e seus argumentos. Este espaço é mediado por outras pessoas que não estiveram ligadas diretamente ao conflito, normalmente um adulto e um estudante.

Existe uma folha no mural da escola onde as pessoas colocam os conflitos e quem esteve envolvido. No dia do Fórum estas pessoas sentam frente a frente para uma conversa.

FÓRUM DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS				
CONFLITO	RECLAMANTE	ENVOLVIDOS	DATA DO CONFLITO	DECISÃO DO FÓRUM
bater chutes e empurrar e discutir o campo	Pedro Henrique	Murilo	17/08	PEDRO H. SE COMPROMETE A EXPLICAR MAIS SUAS BRINCADEIRAS E MURILO A ESCUTAR MAIS. SE FOR DIFERENTE, CADA UM BRINCA DE UMA COISA.
SOLO	GIAN	LUIZA	17/08	
GOO	LAD	GABRIEL		GABRIEL SE COMPROMETE A FALAR COM ESSA BRINCADEIRA, JÁ ENTENDEU QUE NÃO É LEGAL, AS MENINAS SE COMPROMETERAM A DIZER "PAPA" MAS BRINCAM MAIS COM OS OUTROS AMIGOS DA TURMA.
BEITA	LUIZA	APOLINA	17/08	
MACHO	GIAN	LUIZA	27/08	
que não a- verber o brinquedo sempre	Pedro Henrique	Joaquim	24/08	JOAQUIM VAI DEVOLVER OS BRINQUEDOS DO MURILO E DO P. HENRIQUE
CHAMAR DE CRIANÇA	GIAN	LUIZA	27/08	
Xanga				LUIZA NÃO VAI MAIS XINGAR GIAN. (NUNCA MAIS)
CHAMAR DE BURLA	GIAN	LUIZA	30/08	BRINCADEIRA DE TENDER. NÃO PODE PRENDER O SUPER HEROI.

A presença na escola Politeia permitiu constatar, também, como as crianças e jovens resistem a essa forma de governo de condutas. Notei que as crianças e jovens continuam se comportando como numa escola disciplinar, porém o que mudou é o que é intolerável aos adultos.

Como havia um professor para cada dois alunos, crianças e jovens não têm mais para onde fugir, a não ser se voltarem para dentro de si mesmos, perderem a paciência de uma forma exagerada ou se tornarem agressivos com seus pares, já que qualquer resistência que um estudante dirija a um professor ou à própria instituição, ou qualquer comportamento que antes era considerado como indisciplina, como responder a um adulto de forma direta e agressiva, fazer uma piada no meio da aula, fazer perguntas inadequadas, divagar, sair andando pela escola, negar-se a realizar uma tarefa, entre outros, é recebido hoje de *forma acolhedora* por parte dos adultos.

Os professores agem com uma paciência exemplar: ouvem os alunos sem interrompê-los, olham-nos nos olhos, respondem com delicadeza e prontidão, planejam ações divertidas, lúdicas e de acolhimento, entre outras.

Por essa via, a escola democrática, inclusiva e acolhedora, tende a se tornar um espaço *idealmente* familiar, em que o comportamento dos professores deve ser o mais próximo do comportamento ideal dos pais burgueses. Mas, professores não são pais dos alunos, e crianças e jovens sabem disso. Por isso, as resistências estudantis à ação dos adultos dessa escola não é mais a resposta explosiva, indignada e revoltada de antes. As indisciplinas escolares vêm se tornando silenciosas, sub-reptícias, secretas, e constatei que alguns alunos querem, muitas vezes, desaparecer das vistas dos professores e coordenadores.

Um exemplo desse tipo de resistência foi a ação praticada por um grupo de 4 crianças de 5 a 7 anos que passou a se trancar constantemente na varanda da sala dos professores, no primeiro andar da escola. Essa sala fica vazia a maior parte do tempo, pois os professores são muito ativos e andam pela escola toda, o tempo todo. Além disso, essa varanda dá para a rua, permitindo que os alunos interajam com quem passa na calçada. Durante a assembleia, quando perguntados pela coordenadora por que eles estavam se trancando na varanda, um dos meninos chegou a verbalizar: porque a gente quer privacidade. Até o momento dessa fala do menino, todos estavam acusando as crianças de fazer algo perigoso. Depois que a criança se manifestou, os coordenadores resolveram repensar e retomar essa questão numa próxima assembleia.

Em entrevistas abertas que realizei com uma das professoras da escola, e depois com a coordenadora, soube que os poucos casos de resistência explícita por parte dos alunos e que resultaram em evasão da escola Politeia (a escola não expulsa os alunos), ocorreram porque, segundo elas, essas crianças não se adequavam à escola por não

possuírem *habilidades sociais*: não gostavam de dialogar e se sentiam pouco à vontade com tanta exposição e participação.

As habilidades socioemocionais, também chamadas de *habilidades não-cognitivas*, vêm se tornando foco de atenção de pesquisas educacionais desde a década de 1980. O *Instituto Ayrton Senna* (IAS), em parceria com o MEC e com a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), criou e realizou o primeiro teste em escala para a avaliação dessas habilidades¹³¹. A OCDE também coordena o *Programme for International Student Assessment* (PISA)¹³², cujo instrumento serve como estratégia para a verificação da *qualidade de ensino* em escolas do mundo todo¹³³.

Segundo o documento “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar”, escrito por Daniel Santos e Ricardo Primi (2014) para o MEC, o IAS e a OECD, as pesquisas relacionadas às habilidades não-cognitivas revelam que habilidades como *perseverança, autonomia e curiosidade* são tão importantes quanto as habilidades cognitivas (medidas por testes de desempenho e QI) para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do *bem-estar* individual e coletivo, como educação, renda e saúde.

O que motivou os pesquisadores a criarem um *instrumento de avaliação de habilidades não-cognitivas* foram as seguintes perguntas: quais são as competências necessárias para promover o desenvolvimento pleno do ser humano e o progresso socioeconômico das nações? Através de quais mecanismos essas capacidades podem ser desenvolvidas e ter seu progresso acelerado? Como avaliar a efetividade da escola

¹³¹ Disponível em <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/> Acesso em 02/07/2016.

¹³² O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

¹³³ Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/> Acesso em 02/07/2016.

em promovê-las de modo a oferecer subsídios para o desenho de práticas pedagógicas mais justas e eficazes?

Segundo os autores, os resultados da pesquisa realizada em outubro de 2013 com cerca de 25.000 alunos do ensino fundamental e médio da rede de ensino do Município e do Estado do Rio de Janeiro sugerem que:

as características socioemocionais dos estudantes estão entre os principais determinantes de seu desempenho escolar medido pelos resultados de português e matemática em testes padronizados.

Dentre os atributos socioemocionais, a Conscienciosidade (a tendência de ser organizado, esforçado e responsável) revelou ser o mais estreitamente associado ao resultado de matemática e o Locus de Controle (construto que reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas no passado, ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros) e a Abertura a Novas Experiências os mais relevantes na determinação do desempenho em português.

Esses resultados estão em plena sintonia com extensa revisão da literatura realizada por Almlund et al (2011). Análises separadas por série e sexo mostram que o papel dos atributos socioemocionais é maior nas séries menores (em especial o do Locus de Controle, que se destaca como característica importante para o desempenho no 5º ano) e entre os meninos (já que, como vimos, um incremento em Abertura a Novas Experiências representa para os meninos quase o dobro do impacto que uma mudança semelhante teria sobre uma menina, da mesma forma que o efeito negativo da Extroversão sobre notas de português também é sensivelmente maior para os meninos).

Ao investigar os fatores que explicam diferenças individuais em características socioemocionais, chama a atenção o elevado impacto exercido pelo incentivo que os pais dão aos filhos para estudar. A quantidade de livros no domicílio mostrou estar fortemente associada ao desenvolvimento de atributos socioemocionais no sentido favorável ao aprendizado, especialmente a Abertura a Novas Experiências. Uma possível interpretação é a de que esta variável esteja servindo de proxy para o valor que a família dá à educação e ao aprendizado.

Encontramos também evidências de que características dos colegas de sala podem afetar significativamente o desenvolvimento socioemocional individual (SANTOS; PRIMI, 2014:72).

Durante a pesquisa de campo outro aspecto ligado à sociabilidade dos estudantes chamou minha atenção: o chamado *bullying* também acontece na escola Politeia, pois as crianças e jovens interagem entre si o tempo todo, o que provoca confrontações, chistes, insultos e, muitas vezes, discussões acaloradas entre os estudantes.

O termo *bullying* foi criado pelo psicólogo norueguês Dan Olweus¹³⁴, no início da década de 1990, quando buscou descobrir o que estava por trás do aumento de tentativas de suicídio e de suicídio infanto-juvenil em vários lugares do planeta¹³⁵. Após a imprensa noticiar, em 1982, o suicídio de três jovens na Noruega, Olweus realizou uma ampla pesquisa em escolas da Noruega e da Suécia. Como nessa época também ocorreu um aumento de casos de agressão verbal e física entre os estudantes - chegando mesmo ao assassinato de crianças e jovens por crianças e jovens no ambiente escolar¹³⁶, Olweus afirmou que existia grande probabilidade desses suicídios serem consequência do assédio que os jovens sofriam de seus pares na escola (CATINI, 2004).

A primeira pesquisa de Olweus se baseou em um questionário aplicado a todos os alunos da Noruega, com uma participação de 85% da população estudantil do país. Sua amostra constituiu-se de 130 mil alunos, de 830 escolas. No mesmo ano realizou um estudo paralelo usando o mesmo questionário com 17 mil alunos do terceiro ao nono ano, em três cidades da Suécia. Os resultados indicaram que 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos em problemas de bullying, como vítimas ou

¹³⁴ Disponível em <http://olweusinternational.no/mitarbeiter/dan-olweus-de-DE/> Acesso em 02/07/2016.

¹³⁵ Segundo o artigo de Luciana Christante (2010), com base em dados da OMS, houve um aumento de dez vezes na mortalidade por suicídio em jovens de 15 a 24 anos entre 1980 e 2000 no mundo todo.

¹³⁶ O primeiro massacre escolar contemporâneo realizado por crianças e jovens foi o de Columbine, ocorrido em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos. Os estudantes Eric Harris (apelido ReB), de 18 anos, e Dylan Klebold (apelido VoDkA), de 17 anos, atiraram em vários colegas e professores no Instituto Columbine, durante as aulas, terminando com o suicídio dos dois rapazes.

agressores. Aproximadamente 9% eram vítimas (52 mil alunos) e 7% (41 mil alunos) eram agressores ou *bullies*. Nove mil alunos (1.6%) eram vítimas e agressores. Em outras palavras, a união desses dois conceitos, violência entre pares na escola e suicídios infanto-juvenis, fez surgir o conceito de *bullying*.

Para Olweus, um estudante é alvo de *bullying* quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes. Para ele, o *bullying* faz de todos – agredidos, agressores e espectadores (os outros alunos) – vítimas. Em seu site, Olweus afirma: “É um Direito Humano fundamental um estudante estar seguro na escola e ser poupado da humilhação repetida que está implícita no *bullying*”¹³⁷. Além disso, para Olweus, o *bullying* pode resultar em traumas e causar problemas futuros a todos os envolvidos, como depressão e baixa-autoestima, e, no limite, suicídio (CATINI, 2004).

Estamos diante da construção de um novo comportamento infanto-juvenil intolerável aos adultos, ou de uma *metamorfose* da indisciplina escolar: crianças e jovens antissociais, ou que se comportarem de forma tímida, quieta, fechados em si mesmos, ou de forma explosiva ou de forma agressiva com seus pares são os novos indisciplinados.

A indiferença, as explosões de raiva e as brigas e agressões entre os estudantes passaram a ser algo intolerável aos adultos. Portanto, são vistas como um novo tipo de comportamento escolar inadequado, ou uma nova indisciplina escolar.

Minha tese é que, no contexto da ecopolítica, ser fechado em si mesmo, emudecer, envolver-se com atividades repetitivas e sem finalidade, explodir de raiva, ser intolerante e agressivo com os demais são *práticas de resistência estudantil*. Além disso, minha tese propõe que, em vez de *indisciplina*, essas resistências infanto-juvenis

¹³⁷ Disponível em <http://olweusinternational.no/mitarbeiter/dan-olweus-de-DE/> Acesso em 02/07/2016.

estão se metamorfoseando e ganhando o nome de *transtornos da comunicação e do comportamento*.

O fato dos estudantes não terem mais como resistir ao poder escolar se dirigindo diretamente aos adultos, que agora são orientados a serem acolhedores, pacientes e carinhosos (BRASIL, 2007a 2006; 2009), ou mesmo à instituição escolar, que gradativamente está se transformando num espaço familiar e comunitário¹³⁸, pode explicar, em grande parte, o aumento crescente de diagnósticos em crianças e jovens, cada vez mais precoces e não-assertivos, de transtornos de comportamento, como os transtornos de fobia social e dificuldades de comunicação, como o espectro autista¹³⁹ e o mutismo seletivo¹⁴⁰, além do *bullying* e o transtorno explosivo intermitente¹⁴¹.

Em outras palavras, as novas resistências infanto-juvenis estão sendo capturadas pela estratégia de prevenção de distúrbios da saúde mental e de promoção da saúde mental. A prevenção de transtornos mentais se tornou objeto de estudos no final de década de 1990. Em 1999, a *World Federation for Mental Health* (Federação Mundial para a Saúde Mental) e a *Clifford Beers Foundation* (Fundação Clifford Beers), em colaboração com o *Carter Center*¹⁴², organizaram a *Primeira Conferência Mundial*

¹³⁸ Não é apenas nas escolas democráticas que esse ambiente familiar acontece. Existem diversos programas estatais que incentivam essa nova formatação da escola como o programa Escola Aberta, do MEC, que visa transformar a escola num espaço comunitário aos finais de semana, e a Educação Integral, também do MEC, que, em parceria com o Minc, criou os Programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador e Mais Cultura nas Escolas, em que a escola se torna um espaço de arte e cultura, um local cheio de afetividade e criatividade (BRASIL, 2013a).

¹³⁹ Os transtornos do espectro autista são considerados um conjunto heterogêneo de síndromes clínicas, tendo em comum os comprometimentos da interação social recíproca, comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos e estereotipados, desde as formas mais graves até as mais leves. Alguns tipos de transtorno autista: autismo clássico, síndrome de Asperger e as formas atípicas. Nos últimos 15 anos, nos EUA, os casos de autismo aumentaram mais de 100%, segundo pesquisa realizada pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC).

¹⁴⁰ O mutismo seletivo refere-se a capacidade de algumas crianças de falar somente em ambientes familiares, e emudecer em ambientes públicos, como a escola.

¹⁴¹ O transtorno explosivo intermitente refere-se a pessoas que, num momento de raiva, não conseguem controlar a agressividade e a violência.

para a Promoção da Saúde Mental e a Prevenção de Transtornos Mentais e Comportamentais. A justificativa para essa preocupação era que muitos dos problemas que envolvem os maiores custos e prejuízos para a sociedade (por exemplo, delinquência, uso de drogas e distúrbios mentais em adultos) têm origem em problemas precoces de conduta, como a agressividade infantil (BELL; GIARD; JOLY, 2012).

A área da prevenção de transtornos mentais está crescendo rapidamente. A maioria das intervenções preventivas são planejadas para crianças em idade escolar, e não para crianças mais novas. Entretanto, os especialistas afirmam que os resultados mais consistentes foram constatados quando as intervenções preventivas são realizadas em crianças em idade pré-escolar, ou na primeira infância, e em programas com componentes múltiplos, que focalizam diversas áreas, sistemas e ambientes em transformação, bem como indivíduos e unidades familiares¹⁴³.

Por isso, não é à toa que o MEC promoveu a obrigatoriedade da Educação Infantil desde os 4 anos de idade, haja vistos os artigos 4º. E 6º. da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 4o

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

¹⁴² O *Carter Center* é uma organização sem fins lucrativos fundada em 1982 pelo ex-presidente dos Estados Unidos Jimmy Carter e sua esposa Rosalynn Carter, e é atualmente dirigida pelo John J. Moores. Entre outras atividades, o Centro Carter atua como observador em processos eleitorais, faz o papel de mediador em crise internacionais e reforça os sistemas nacionais, regionais e internacionais dedicados à democracia e os direitos humanos. Ao mesmo tempo, encabeça programas para erradicar várias enfermidades presentes na América Latina e/ou a África. Disponível em <https://www.cartercenter.org/> Acesso em 02/07/2016.

¹⁴³ Cf. site da Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância, produzida pelo *Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância* (CEDPI) e pela *Rede Estratégica de Conhecimentos sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (REC-DPI): <http://www.encyclopedia-crianca.com/pt-pt/inicio.html> Acesso em 02/07/2016.

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

[...]

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Transtornos do comportamento social: capturas

Na colorida sala de aula de uma pré-escola inglesa, cheia de mesas para trabalhos em grupo, livros os mais diversos, brinquedos, jogos, fantasias, um grupo de animadas crianças de cinco anos de idade está sentado no chão. Também no chão, uma professora sorridente faz a chamada de forma acolhedora.

Os olhos de uma das meninas encaram a mulher. Delicadamente, a professora a chama pelo nome. Mas, vai mudando de atitude, passando da delicadeza para um leve desespero até chegar a uma profunda resignação.

Afinal, a menina não fala.

Ao longo da manhã, e dependendo das perguntas que faz, do livro que lê, da música que rege, do jogo que joga, da brincadeira que medeia, a professora quase ouve a voz da menina - a mulher deseja isso intensamente -, mas a força que fecha os lábios da criança é mais forte do que a sua vontade de participar.

Na hora do recreio, e sempre com a mesma expressão facial, a menina puxa seus coleguinhas pela roupa, fica na frente deles, corre atrás deles, mas não abre a boca. A cada vez que alguém tenta conversar, ela fecha os lábios com força ou responde sim e não por meio de rápidos movimentos de cabeça. A professora, os outros professores, as outras crianças, nunca ouviram a sua voz durante os dois anos em que ela frequenta a escola.

Na rua, numa loja de sapatos, num salão de cabelereiro, ela simplesmente não fala com “estranhos”, que, constantemente, querem saber se ela prefere sapatos ou sandálias, se gosta de cortar o cabelo, se quer ficar bonita, se gosta da escola, se gosta de bonecas, se ama seus irmãos, se isto, se aquilo, se, se, se. Todos querem que ela fale.

Em outra escola inglesa, tão bonita e acolhedora quanto a primeira, a sala de aula de uma barulhenta turma de crianças de nove anos de idade também possui estantes com livros, cartazes coloridos, janelas abertas. As mesas são grandes, feitas para trabalhos em grupo: nada de carteiras em fila, nada de espaços demarcados, nada de disciplina dos corpos.

Um menino de nove anos está numa das mesas de trabalho e tem seu professor ajoelhado a seus pés. Suavemente, o homem pede para o menino responder oralmente às questões escritas num papel em cima da mesa, mas o menino não responde. O professor, então, improvisa questões que possam ser respondidas por movimentos de cabeça, um para sim, outro para não.

Em outro momento, o professor faz perguntas para toda a turma. As crianças, alegres, estão sentadas em cadeiras espalhadas pela sala desordenadamente. Quase todas levantam as mãos para responder às questões, ávidas em participar.

O menino, sempre quieto e inexpressivo, escreve suas respostas numa pequena lousa branca dada pelo professor, pois, mesmo sem falar, aprendeu a ler, escrever, fazer contas. Ele é um bom aluno. A proximidade entre as crianças faz com que os colegas que estão ao seu lado possam ler suas respostas, em geral, corretas. Eles se sentem frustrados e encaram o menino com uma pitada de raiva.

Na aula de Educação Física, mesmo sendo um apaixonado por futebol, o menino não solta um pio enquanto joga, nem mesmo quando sofre uma falta ou faz um gol.

Na hora do recreio, agora que já se passaram cinco anos que ele frequenta a escola, o menino fica totalmente isolado. Ninguém mais o chama para brincar ou para jogar futebol. As meninas o acham estranho, os meninos não o compreendem, todos o consideram um incômodo, um esquisito. Toca o sinal e todos correm para as salas de aula, sem fazer filas e sem ninguém mandar.

Entretanto, tanto a menina quanto o menino, quando estão em casa em meio a seus pais e irmãos, falam pelos cotovelos, com muita vontade de expressar suas opiniões, cantar, gritar de alegria, sempre cheios de vida e emoção.

Os pais e professores da menina e do menino que não falam na escola demonstram apenas uma preocupação: o que vai ser deles quando forem adultos? Como poderão fazer parte da sociedade se não se comunicam, não interagem? Eles sofrerão bullying? Conseguirão se relacionar, ter filhos, trabalhar?

Por isso, os pais da menina optaram por tratá-la com a terapia cognitivo-comportamental. Este tratamento envolve a família, escola e paciente e busca estratégias lúdicas, como jogos e brincadeiras, a fim de envolver e convencer a criança para que ela fale na escola.

Os pais do menino optaram por tratá-lo com Fluoxetina, mesmo sabendo que o uso desse medicamento em crianças ainda não foi estabelecido pelos órgãos competentes.

Depois de um período de aproximadamente seis meses de tratamento, ambos já se adaptaram¹⁴⁴.

“Meu nome é Maria Danielle, tenho um filho chamado Icaro, ele tem 6 anos e apresenta espectro autista...”

¹⁴⁴ Cenas do documentário *Help me to speak – Selectiv Mutism*, de 2006, dirigido por James Dawson e produzido pelo *Channel Four*, com a ajuda da *Selectiv Mutism Information and Research Association* (Associação para a Pesquisa e Informação sobre o Mutismo Seletivo). Disponível em no endereço <http://vimeo.com/46350487> Acesso em 02/07/2016.

Como de praxe, antes de 3 anos ele apresentava comportamento estranho, não parava de pular (corria demais) e se balançava com excitação sem motivo aparente... não me encarava, nem sentia minha falta, e usava meus braços e mãos como instrumentos... dentre tantos outros aspectos do comportamento...

O fato se agravou aos 3 anos com a entrada na escola ele era “problemático” ... visitas à psicólogas da rede pública (em vão) de acordo com elas “ele não tinha nada”... segundo a pediatra do posto de saúde “eu estava muito ansiosa” e passava isto para ele (ou seja a culpa era minha?)

Sou atriz, e resolvi “pirar na batatinha”, minha função era achar um modo de me comunicar com meu filho (3 anos e meio e ele não falava, só emitia grunhidos e gritos)

A função do pai dele era pesquisar na internet tudo sobre distúrbios, dificuldades, neuroses, esquisitices... horas em frente o PC.

Um dia, reparei que meu filho curti ficar muito tempo em frente o espelho, resolvi que o espelho seria nosso “telefone” todas as mensagens que eu fosse transmitir faria através dele... (é uma das etapas do método Son Rise que eu nem havia escutado falar) espelhos nos cômodos, pequenos, grandes, em cima dos móveis, pelas paredes... “casa de doido”

Pela minha profissão, endoidar faz parte do ofício, e eis que meu filho começa a querer minha presença, me olha nos olhos (através dos espelhos) e quando quer algo diz a palavra (a princípio solta) e depois começa a construir frases, e se perceber como ser individual...

Para isso o primeiro passo foi criar uma pequena cena... na sala apenas um sofá, uma cadeira, uma bandeja com um copo de suco, meu filho, o pai e eu...

Na cena eu chegava com o suco (bebendo) dizia: “Que suco gostoso”... O pai dele falava: Isso é suco? Eu quero suco ... Minha fala seguinte era: “Então tome” (entregava o copo) e em resposta o pai finalizava: “obrigado”

Fizemos isso durante 3 dias sem parar, foi um feriado prolongado... então estávamos com tempo.

Claro nas primeiras vezes parecia que nem estávamos lá... mas com o passar das repetições meu filhote foi vibrando, pois a cena acontecia sempre do mesmo jeitinho (e eles amam isso!) até que quando estávamos quase desistindo ele se vira bruscamente e diz todo animado: “Hei, eu quero suco!” correu para mim ficando na frente do pai pegou o copo da minha mão e levou à boca... claro estava vazio pois era só uma cena... a cara de “ué” que ele fez foi HILARIANTE... choramos, rimos foi a cena mais linda que já participei

A partir daí comecei a entender meu filho, ele processa as informações de maneira diferente, só isso, ele é maravilhoso, me ajuda muito na minha profissão, um colaborador espetacular, estou tentando fazer uma outra mãe entender o filho, eles não são desobedientes, mimados, mal educados, ou chatos, eles apenas têm outra visão dos mesmos fatos e não há fórmula de encarar a vida, como também não há fórmula para amar...

Maria Daniele¹⁴⁵

São momentos em que eu me desconheço. Algumas vezes, quebrei utensílios de casa e fiz um buraco na parede do quarto ao arremessar um celular. Os ataques vêm com um misto de sensações e sentimentos: tensão, formigamento, tremores, palpitações e pressão na cabeça são algumas das sensações. Até mesmo decepção comigo, dependendo do caso.

¹⁴⁵ Disponível em <http://www.estouautista.com.br/index.php/depoimentos/> Acesso em 08/06/2016

Jéssica

Sempre que fico muito nervoso não quero ser grosseiro, procuro segurar as pontas, mas aí, de repente, às vezes por muito pouco, tenho vontade de arrebentar o mundo. Depois quero morrer de vergonha, fico péssimo, peço milhões de desculpas. Saber que tinha tratamento foi um alívio e depois que comecei a me tratar me sinto gente. Antes me sentia um animal feroz preso numa coleirinha, mas sabendo que em algum momento a coleira ia arrebentar. Estou aprendendo a trabalhar com meus sentimentos.

Tadeu¹⁴⁶.

Tenho três filhas, e todas foram criadas nos melhores colégios do Rio de Janeiro, com amparo religioso. A do meio ia muito bem até entrar na faculdade. Largou um curso, começou outro, que largou também. Saía à noite todo dia, bebia, levava multas de trânsito, punha os pontos na carteira de todo o mundo. Também não queria saber de trabalhar. Inventou de morar num sítio, e eu achei que era um momento de crescimento pessoal dela, de independência. Mas depois tive de resgatá-la, pois só participava de raves e se drogava. Voltou a morar aqui, vivia de biscate e de baladas. Acordava todo dia às 3 da tarde. Uma vez, trouxe dois pivetes de rua para casa. Colocou em risco a vida de todos nós. Eu resolvi tirar o carro dela e aí ela ficou agressiva comigo. Ela sempre se irrita quando eu a contrarrio. Procuramos os Narcóticos Anônimos, psicoterapia, tudo, para ver onde tínhamos errado. Fomos vendo que independia de nós. Nossas outras filhas têm vida normal. A do meio se acha normal, diz que a sociedade é que é complicada. Agora estamos tentando outro tratamento. Fiquei assustado com o diagnóstico de psicopata comunitária, porque ela é muito doce e cativante. Mas aceito qualquer coisa que possa reverter esse quadro.¹⁴⁷

José (nome fictício)

Estudava numa escola pequena de Copacabana. Eu nem me lembrava que perturbava um cara da minha turma, éramos alunos do primário. Um dia, já na faculdade fomos jogar uma pelada. E lá estava o cara que eu perturbava. Realmente não me lembrava. Do nada vem um cara e pula na primeira disputa de bola e quebra minha perna. E ainda me deu um chute na cabeça. Fui direto para o Miguel Couto e o jogo virou uma pancadaria que meu time acabou perdendo. A gente fazia engenharia, éramos jovens normais e o outro time era do que hoje se chama de pitboys. Eram lutadores de jiu jitsu, surfistas e encenqueiros.

Só soube que era ele quando com a perna quebrada urrando de dor ele veio e "bateu o tiro de meta" no meu rosto. Perdi 5 dentes, arranhão de córnea, tive trauma craniano e uma fratura na perna. Só me lembrei do meu agressor ao ver umas fotos antigas do Colégio Mello e Souza, mas realmente não lembrava que implicava com ele. Não lembrava mesmo. E, se implicava, o que de tão grave pode fazer uma criança de 7 anos com outra que justificasse uma agressão assim? Eu não era uma criança má. Já o cara que hoje anda por aí com o rosto em outdoor é um psicopata.

¹⁴⁶ Disponível em <http://www.otempo.com.br/interessa/se-voc%C3%AA-tem-ataques-de-f%C3%BAlria-frequentes-pode-estar-doente-1.851725> Acesso em 08/06/2016.

¹⁴⁷ Depoimento disponível em <http://www.visaoreal.com.br/psicopata.htm> Acesso em 08/06/2016

Pedro Francisco

Recordo-me de um caso de 'bullying' que ocorreu comigo na infância. Estudava numa escola pública na cidade do interior pernambucano chamada Tabira. Tinha em torno de 11 anos e sempre apanhava de alguns colegas de turma que se mostravam valentões, bravos. E eu tinha muito medo deles, acredito que deixava transparecer isso sem mesmo perceber. Acontece que sempre fui muito aplicado, dedicado aos estudos e tinha como melhor amigo um garoto grandão, valentão também, porém não se metia em confusão. Ele, apesar de valentão, era meio desligado dos estudos e sempre tirava notas baixas nas provas, então aproveitei esta deficiência dele e propus um acordo: ele me livrava dos valentões nas brigas corriqueiras e eu o ajudava nas provas, assim conseguia sempre me livrar das surras e os ditos 'bulls' me deixavam em paz. Até hoje me lembro desses episódios na infância, o grupo de valentões vinha em minha direção e meu amigo, de imediato, tomava a frente e botava todos prá correr...

Miriam Marcia de Moraes

Minha filha tem 10 anos, cabelos enormes e encaracolados, com muito volume. Os cabelos dela são lindos, remetem a uma coisa meio afro e é considerado um trunfo nas passarelas, já que ela faz alguns desfiles de moda infantil. No entanto, na escola é chamada de pulgenta, bruxa e uma série de adjetivos que a magoam profundamente. Ela sempre me pede pra deixar que faça escova progressiva, chapinha, mas seria um erro permitir que a maldade daqueles pestinhas retirem o seu diferencial. Até porque muitas críticas acontecem quando ela usa algo bonito ou diferente. A mãe de uma aluna me ligou pra saber onde eu havia comprado uma boina que a filha dela queria desesperadamente, a mesma que a menina havia chamado de "brega" e "coisa de piranha", quando viu minha filha usando. Ser alta, magra e estilosa tem sido difícil para a minha filha. Imagine o quanto de maldade não acontece com as crianças gordinhas ou com outras diferenças. Os professores costumam se fazer de mortos. Acho que devia haver mais acompanhamento, especialmente durante o recreio¹⁴⁸.

Estamos diante de uma nova governamentalidade escolar, em que as resistências infanto-juvenis, ou as indisciplinas, estão se metamorfoseando e ganhando o nome de transtornos do comportamento. Essa estratégia de governo das condutas infanto-juvenis permite que as resistências sejam capturadas por meio de uma educação preventivo-terapêutica e da medicalização com remédios tarja preta, fazendo com que crianças e jovens normais sejam normalizados.

¹⁴⁸ Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-aqui-outros-relatos-de-pessoas-que-sofreram-bullying-na-escola-3122758#ixzz4B0vowayK> Acesso em 08/06/2016

Segundo o Ministério da saúde¹⁴⁹, existem oito grandes grupos de *Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência*, a saber:

1. Transtornos hipercinéticos

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são freqüentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são freqüentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham freqüentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima.

2. Distúrbios de conduta

Os transtornos de conduta são caracterizados por padrões persistentes de conduta dissocial, agressiva ou desafiante. Tal comportamento deve comportar grandes violações das expectativas sociais próprias à idade da criança; deve haver mais do que as travessuras infantis ou a rebeldia do adolescente e se trata de um padrão duradouro

¹⁴⁹ Disponível em http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm Acesso em 08/06/2016

de comportamento (seis meses ou mais). Quando as características de um transtorno de conduta são sintomáticos de uma outra afecção psiquiátrica, é este último diagnóstico o que deve ser codificado.

O diagnóstico se baseia na presença de condutas do seguinte tipo: manifestações excessivas de agressividade e de tirania; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outrem; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente freqüentes e graves. A presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico mas atos dissociados isolados não o são.

3. Distúrbio de conduta restrito ao contexto familiar

Transtorno de conduta caracterizado pela presença de um comportamento dissociado e agressivo (não lembrado a um comportamento de oposição, provocador ou perturbador), manifestando-se exclusiva ou quase exclusivamente em casa e nas relações com os membros da família nuclear ou as pessoas que habitam sob o mesmo teto. Para que um diagnóstico positivo possa ser feito, o transtorno deve responder, além disso, aos critérios gerais citados em F91.-; a presença de uma perturbação, mesmo grave, das relações pais-filhos não é por isso só suficiente para este diagnóstico.

4. Transtornos mistos de conduta e das emoções

Grupo de transtornos caracterizados pela presença de um comportamento agressivo, dissociado ou provocador, associado a sinais patentes e marcantes de depressão, ansiedade ou de outros transtornos emocionais. Para um diagnóstico positivo, o transtorno deve responder ao mesmo tempo aos critérios de um transtorno

de conduta da infância (F91.-) e de um transtorno emocional da infância (F93.-) ou de um transtorno neurótico do adulto (F40-F48) ou de um transtorno do humor do adulto (F30-F39).

5. Transtornos emocionais com início especificamente na infância

Grupo de transtornos que constituem uma exacerbação de manifestações normais do desenvolvimento, mais do que um fenômeno qualitativamente anormal por si próprio. É essencialmente sobre esta característica que repousa a diferenciação entre os transtornos emocionais que aparecem especificamente na infância (F93.-) e os transtornos neuróticos (F40-F48).

6. Mutismo eletivo

Transtorno caracterizado por uma recusa, ligada a fatores emocionais, de falar em certas situações determinadas. A criança é capaz de falar em certas situações, mas recusa-se a falar em outras determinadas situações. O transtorno se acompanha habitualmente de uma acentuação nítida de certos traços de personalidade, como por exemplo ansiedade social, retraimento social, sensibilidade social ou oposição social.

7. Tiques

Grupo de síndromes, caracterizadas pela presença evidente de um tique. Um tique é um movimento motor (ou uma vocalização) involuntário, rápido, recorrente e não-rítmico (implicando habitualmente grupos musculares determinados), ocorrendo bruscamente e sem finalidade aparente. Os tiques são habitualmente sentidos como irreprimíveis, mas podem em geral ser suprimidos durante um período de tempo variável. São freqüentemente exacerbados pelo “stress” e desaparecem durante o sono.

Os tiques motores simples mais comuns incluem o piscar dos olhos, movimentos bruscos do pescoço, levantar os ombros e fazer caretas. Os tiques vocais simples mais comuns comportam a limpeza da garganta, latidos, fungar e assobiar. Os tiques motores complexos mais comuns incluem se bater, saltar e saltitar. Os tiques vocais complexos mais comuns se relacionam à repetição de palavras determinadas, às vezes com o emprego de palavras socialmente reprovadas, freqüentemente obscenas (coprolalia) e a repetição de seus próprios sons ou palavras (palilalia).

8. Outros transtornos comportamentais e emocionais com início habitualmente durante a infância ou a adolescência

Grupo heterogêneo de transtornos, ocorrendo durante a infância, mas que difere por outro lado em numerosos pontos. Algumas destas afecções constituem síndromes bem definidas, enquanto as outras são simples associações de sintomas; estes últimos devem contudo ser incluídos por um lado em função de sua freqüência e de sua associação com uma alteração do funcionamento psicossocial e de outro, porque não podem ser incluídas em outras síndromes.

Segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10), organizado pela Organização Mundial de Saúde, o mutismo seletivo, ou eletivo, caracteriza-se por uma seletividade na fala emocionalmente determinada. Este transtorno se manifesta no início da infância e ocorre com a mesma freqüência nos dois sexos. Tipicamente, a criança fala em casa, ou com amigos íntimos, mas é muda na escola, ou com estranhos. O diagnóstico requer que a falha em falar seja persistente no tempo e que haja uma consistência e previsibilidade em relação às situações nas quais a fala pode ou não

ocorrer. Aspectos anormais de temperamento, especialmente suscetibilidade, ansiedade e retraimento sociais, são usuais e o comportamento de oposição é comum.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) (1994), a característica essencial do mutismo seletivo é o fracasso persistente em falar em situações sociais específicas, nas quais existe a expectativa para falar, por exemplo: na escola, apesar de falar em outras situações. Para fins de diagnóstico, esses déficits devem durar, no mínimo, seis meses, não contando o primeiro mês de escolarização.

As crianças com este transtorno podem se comunicar por gestos, escrita, acenando com a cabeça e em alguns casos, por vocalizações monossilábicas curtas, ou em tom de voz alterado. Algumas características associadas ao mutismo seletivo podem ser, às vezes, excessiva timidez, dependência, medo de embaraço social, isolamento e retraimento social, negativismo, acessos de raiva e agressividade.

Segundo Ana Claudia de Azevedo Peixoto (2006), esse é um transtorno ainda pouco conhecido e, normalmente, é o professor que constata a dificuldade no início do período escolar. É considerado um transtorno que oferece muita resistência ao tratamento.

O primeiro caso de mutismo seletivo relatado na literatura foi descrito em 1877, por Kussmaul, médico alemão que se deparou com pacientes que não falavam em algumas situações, apesar de terem habilidade linguística para tal. Ele denominou inicialmente esses sintomas de afasia voluntária, por lhe parecer uma decisão voluntária de não falar. Mas foi o psiquiatra Morris Tramer, em 1934, que utilizou pela primeira vez o termo mutismo eletivo para descrever um caso clínico. O termo eletivo foi utilizado até a publicação do DSM-III, em 1987, sendo substituído por mutismo seletivo com a publicação do DSM-IV, em 1994.

Crianças com mutismo seletivo inicialmente eram descritas como tímidas, retraídas, ansiosas, opositivas, controladoras e com pobres performances escolares. O histórico familiar e comportamentos de ansiedade dessas crianças apontavam para preocupações excessivas, problemas de separação, fobias, hipervigilância, evitação social, palpitação, taquicardia e relação simbiótica entre mãe e filho, além de superproteção materna.

Entretanto, nos últimos trinta anos observa-se uma mudança na descrição da etiologia que inicialmente era relacionada a um tipo de trauma emocional, familiar ou ambiental, como por exemplo, abuso sexual, hospitalização ou morte familiar. Atualmente os relatos de pesquisas indicam que não há evidências empíricas para a comprovação de traumas ou abusos como fatores desencadeantes.

É interessante notar que a idade típica para o início da doença está entre 3 e 5 anos, apesar de a maioria dos encaminhamentos para tratamento ocorrerem entre 6 e 7 anos de idade, coincidindo com a entrada no jardim de infância ou ensino fundamental. Segundo Peixoto (2006), a percepção dessas crianças é que estão sendo observadas constantemente, por isso seus movimentos ficam paralisados como estátua cada vez que se olha para elas.

O transtorno explosivo intermitente (TEI), também chamado de síndrome do descontrole episódico ou síndrome do Hulk por conta do personagem das histórias em quadrinhos, caracteriza-se por explosões de raiva que podem ter uma gravidade menor, ou seja, sem lesões em pessoas ou sem destruição de objetos, com uma frequência grande, pelo menos duas por semana, ou ter uma gravidade maior. Neste caso, basta que ocorra uma agressão por ano.

A magnitude da agressividade nas explosões, em geral, é muito desproporcional à gravidade da provocação. A agressão, no TEI, não é premeditada, porém impulsiva e

não tem nenhum objetivo claro. Frequentemente, a pessoa sente uma grande raiva concomitantemente.

O diagnóstico pode ser realizado a partir dos seis anos de idade, pois nesta idade, normalmente, a pessoa já tem um controle da agressividade. Os casos de SDE descritos na literatura são geralmente de adolescentes, a maioria meninos e o mais comum é que as crises de violência sejam dirigidas contra um amigo ou familiar.

A Organização Mundial de Saúde utiliza a expressão “distúrbio da personalidade dissocial” para o TEI. Estes pacientes não conseguem se submeter a regras sociais, a convenções e não levam em conta o que sentem os outros.

No cotidiano, estes indivíduos não revelam possuir outros distúrbios psíquicos, e mostram-se até calmos e aparentemente normais no relacionamento social. Falam bem e muitas vezes tornam-se líderes de suas comunidades. Mesmo após um longo convívio, são poucos os que conseguem enxergar seu aspecto sombrio. Assim, eles conseguem eficazmente manter uma vida dupla ¹⁵⁰.

Ainda não se conhecem tratamentos específicos para o transtorno e, muito menos, há uma cura definitiva. Mas, o controle a longo prazo pode ser feito através de psicoterapias direcionadas no sentido de a pessoa aprender a detectar aquelas situações que desencadeiam as crises e evitá-las, ou aprender a enfrentá-las de modo menos agressivo.

Por essa via, também o transtorno de comportamento *bullying* deve ser tratado para evitar aquilo que as vítimas carregariam por toda vida: depressão; solidão; individualismo; dificuldades de relacionamento afetivo e emocional; adoção de comportamentos de risco; problemas de socialização; dificuldades de comunicação; suicídio. Em outras palavras, tudo aquilo que a educação planetária não busca, mas que parece produzir como um “efeito colateral”.

¹⁵⁰ Disponível em <http://www.visaoreal.com.br/psicopata.htm> Acesso em 08/06/2016

A educação planetária, terapêutica-preventiva, permite que todos sejam passíveis de *normalização*, inclusive os ditos normais, já que agora somos todos encarados como transtornados pela medicina e pela psiquiatria. Segundo Oliveira (2011), a psiquiatria vem se renovando internamente, incluindo nela mesma uma nova categoria: a psiquiatria do desenvolvimento ou da infância e da adolescência, objetivando aplacar rebeldias. Por isso, os investimentos neurocientíficos e psiquiátricos vêm se intensificando e sinalizando uma educação preventivo-terapêutica.

Assim, é possível compreender porque, hoje em dia, a “bola da vez” são as verdades da Neurociência que vêm permitindo a criação da Neuropedagogia¹⁵¹, cuja prática vem acontecendo principalmente por meio da medicalização com remédios tarja preta em crianças e jovens diagnosticados como transtornados¹⁵², bem de acordo com a normalização do normal típica do nosso tempo (PASSETTI, 2007b) (SIQUEIRA, 2009).

É realmente impressionante como o aumento do consumo¹⁵³ de Ritalina e outros psicotrópicos por crianças e jovens está relacionado ao tratamento desses transtornos, e não só em relação ao *transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*, o TDAH. Atualmente, a droga mais prescrita para tratar o transtorno *bullying* e o autismo é a Ritalina. Já os transtornos do mutismo seletivo e o explosivo intermitente vêm sendo tratado com Fluoxetina. Entretanto, os tratamentos ainda podem incluir antidepressivos

¹⁵¹ Neuropedagogia é a ciência que busca criar verdades sobre como os diferentes tipos de cérebro ou inteligências humanas funcionam ao aprender e, também, como a ação presencial e virtual dos professores, mediadores, educadores, orientadores ou facilitadores, podem auxiliar nesse processo.

¹⁵² A Ritalina é recomendada para tratar Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Comportamento (Bullying) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), doenças mentais “comuns” das crianças e jovens das escolas contemporâneas. O Brasil é o segundo consumidor mundial no uso de Ritalina em crianças em idade escolar. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro> Acesso em 02/07/2016.

¹⁵³ Segundo Silva, Luzio e Santos (2009) “Entre 2002 e 2003 a produção de metilfenidato duplicou, e no período de 2002 a 2006, a produção de metilfenidato cresceu mais de 400%.”.

e anticonvulsivantes, entre outros medicamentos. Além disso, não existem pesquisas que comprovem a eficácia ou mesmo quais efeitos essas medicações causarão nas crianças e jovens que as utilizam.

São reações adversas da Ritalina: dor abdominal, náusea, vômito, diarreia, dispepsia, boca seca, anorexia, redução do ganho de peso; taquicardia, palpitação, arritmias, alterações na pressão sanguínea; tiques (muito raramente síndrome de Tourette), insônia, nervosismo, astenia, depressão, irritabilidade, agressão, cefaleia, sonolência, tontura, distúrbio do movimento; febre, artralgia; exantema, prurido, alopecia; restrição do crescimento; menos comumente obstipação, sonhos anormais, confusão mental, ideação suicida, polaciúria, hematúria, câibras; epistaxe; raramente sudorese e distúrbios visuais; muito raramente disfunção hepática, arterite cerebral, psicose, convulsões, síndrome neuroléptica maligna, tolerância e dependência, distúrbios sanguíneos incluindo leucopenia e trombocitopenia, dermatite esfoliativa e eritema multiforme.

A escola planetária não busca apenas diagnosticar e curar, como a escola disciplinar da biopolítica, com vistas à transformação do anormal em normal. Ela também busca ambientar e conservar. Em outras palavras, ela é o lócus por excelência da normalização do normal ou da construção do aluno participativo a quem se recomenda uma conduta moderada e do (in)divíduo medicalizado.

Essa nova normalização, por sua vez, ocorre mediante cinco operações articuladas: inclusão, diferenciação, comunicação, dividuação e participação.

As operações de inclusão, diferenciação e comunicação estão diretamente relacionadas ao processo de ambientação. Para realiza-las, a escola da ecopolítica é sinônimo de um ambiente acolhedor e estimulante cheio de cor e de alegria. Neste espaço, existem as condições físicas e psicológicas necessárias para que os alunos possam ser quem eles são em suas singularidades. Nessa escola, eles deverão ser felizes. Ali, o tempo é elástico e adequado ao aprendizado de cada aluno em particular; o espaço é aberto, sem paredes, e eles são agrupados conforme os seus interesses: crianças e jovens de idades variadas podem estudar juntos, caso o assunto em questão lhes chame a atenção; as multiplicidades não são ordenadas nem hierarquizadas, mas ganham uma imensa visibilidade por meio da valorização das habilidades e competências de cada um e da gestão escolar democrática; os alunos, e todos os integrantes da escola, são estimulados a falar e dar suas opiniões, a fim de construir uma relação comunicativa e dialógica em que as habilidades de argumentação e persuasão sejam exercitadas, além da prática da denúncia e da confissão; a tolerância e o contrato social são palavras de ordem e instrumentos mágicos de corresponsabilização, ou arquivos em que os delitos e os compromissos de todos são conservados e publicizados; os professores, que são em um número muito maior do que o da escola disciplinar, têm uma paciência exemplar: não punem as indisciplinas regimentais, falam baixo, são sempre alegres; tudo nessa escola é documentado e registrado: cada ação, cada reação, cada gesto, cada olhar, principalmente dos estudantes. As culturas infantis e juvenis são desveladas e se tornam estratégicas nessa escola: a ludicidade e a arte são supervalorizadas. Tudo se conforma em didática e em recurso para estimular o interesse e a participação.

As operações de individuação e de participação estão diretamente ligadas ao processo de conservação. Para realiza-las, a escola promove a objetivação por meio de

um controle, ao mesmo tempo de saber e poder, sobre os indivíduos. Esse controle é exercido pelos saberes da psicologia social e da sociologia por meio do dispositivo do *coletivo*, que busca desfazer a dicotomia entre indivíduo e sociedade ao compreender o social como rede, em que esse social mesmo é formado por pluralidades ou heterogeneidades. O conceito de coletivo pretende desfazer a ideia de unidade e permitir entender os indivíduos e os grupos sociais como entidades plurais, em movimento e inacabadas, sempre em relação umas com as outras, sempre conectadas. “Tudo pelo coletivo” é a nova palavra de ordem, “ninguém pode ficar de fora”, é a outra, “não seja egoísta”, é mais uma.

E como os estudantes resistem a essa escola controladora? Afinal, quem são os novos transgressores?

As transgressões escolares no contexto da ecopolítica nada mais são do que práticas de liberdade que se manifestam como o intolerável aos adultos controladores: a não participação, ou a liberdade infantojuvenil de se manter calado ou indiferente ao apelo à participação, as explosões de raiva e a agressão entre pares, ou a liberdade infantojuvenil de elencar abertamente os amigos e, conseqüentemente, os inimigos e de expressar essa inimizade de forma violenta.

Os alunos antissociais são os novos transgressores. Eles não devem ser vistos como indisciplinados e não devem ser punidos ou expulsos da escola. Eles são portadores de transtornos do comportamento e, por isso, devem ser educados e/ou tratados para ajustarem-se como resilientes.

Para os adultos controladores, esses transtornos infantojuvenis devem ser tratados para evitar aquilo que as “vítimas” carregariam por toda vida: depressão; solidão; individualismo; dificuldades de relacionamento afetivo e emocional; adoção de comportamentos de risco; problemas de socialização; dificuldades de comunicação;

suicídio. Em outras palavras, tudo aquilo que a educação planetária não objetiva, mas que produz como um “efeito colateral”.

Nesse sentido, as novas resistências infantojuvenis estão sendo capturadas pela estratégia de prevenção de distúrbios da saúde mental. A maioria das intervenções preventivas são planejadas para crianças em idade escolar, e não para crianças mais novas. Entretanto, os especialistas afirmam que os resultados obtidos mais consistentes ocorreram quando as intervenções preventivas foram realizadas em crianças em idade pré-escolar, ou na chamada primeira infância e em programas com componentes múltiplos, que focalizam diversas áreas, sistemas e ambientes em transformação, bem como indivíduos e unidades familiares.

Atualmente, a droga mais prescrita para tratar o transtorno *bullying* é a Ritalina. Já os transtornos do mutismo seletivo vêm sendo tratado com Fluoxetina. Os tratamentos ainda podem incluir antidepressivos e anticonvulsivantes, entre outros medicamentos, porém não existem pesquisas que comprovem a eficácia ou mesmo quais efeitos essas medicações causarão nas crianças e jovens que as utilizam.

Além dos remédios tarja preta prescritos pelos pediatras, a arte e a ludoterapia, ou os remédios tarja branca, também vêm sendo prescritos como prevenção de transtornos.

Nos casos extremos, como ferimentos graves de colegas e professores por parte dos configurados como estudantes antissociais, a estratégia recomendada pelo Estado para a punição dos alunos desviantes é fortalecer o trabalho em rede, promovendo parcerias. O processo inicia-se com o diálogo entre escola e os círculos familiares e de vizinhança desses alunos e, posteriormente, com o encaminhamento de alunos, familiares e responsáveis para o Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar pode requisitar serviços de segurança e encaminhar para o Ministério Público e para as autoridades jurídicas os casos que achar que devem ser encaminhados, fazendo parte, assim, de redes e mecanismos estatais que, no limite, acabam com o velho encaminhamento para o asilo psiquiátrico ou prisão/internação. Os Conselhos Tutelares tutelam e punem tanto estudantes como seus familiares e responsáveis.

Considerações finais

Segundo as orientações dos organismos internacionais, estatais e de grande parte da Sociedade Civil engajada na questão educacional, como as ONGs e o institutos das empresas, a escola do século XXI deve ser um ambiente democrático em que a participação de todos, e principalmente dos estudantes, é incentivada e desejada. Jovens e crianças, agora encarados oficialmente como protagonistas e centro da ação educativa, devem opinar, falar e empreender como alunos-cidadãos-globais em pleno gozo de seus direitos. O ambiente escolar deve derrubar seus muros e o bairro, a cidade e o planeta devem ser encarados como uma extensão da escola. As práticas didáticas devem ser lúdicas e poéticas. Pais e comunidade devem fazer parte da vida dos estudantes. A punição dos eventuais erros por parte de jovens e crianças não é mais decidida de cima para baixo nem visa à suspensão ou expulsão dos indisciplinados, mas deve se dar por meio de assembleias onde, através do diálogo mediado e respeitoso, todos julgam todos e todos podem confessar suas faltas ou denunciar-se mutuamente em prol da inclusão, da cultura de paz e da negociação das penas.

Alcançamos, finalmente, a solução para todos os problemas que a escola moderna vive desde o seu início?

Ao realizar a genealogia dos saberes pedagógicos ou ao analisar o processo de construção do saber-poder pedagógico, constata-se que essa escola democrática se baseia em verdades pedagógicas que capturaram as resistências e contracondutas infanto-juvenis à escola disciplinar, pois a genealogia trata justamente da insurreição dos saberes contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado.

Durante essa pesquisa, verificou-se que, desde as chamadas Revoluções Burguesas, a escola tornou-se o lugar privilegiado para a construção, e também para o controle e correção de crianças e jovens indisciplinados, ou daqueles que não se adequavam à disciplina escolar. Para realizar esse intento, a escola disciplinar caracterizou-se como um ambiente de liberalidade em que as reações e revoltas por parte dos estudantes puderam acontecer.

Ao longo do século XIX, o brincar, a perspicácia, o humor e a arte infanto-juvenis foram capturados e se tornaram magicamente saber pedagógico e direitos infanto-juvenis adquiridos. Por conta disso, surgiram múltiplas verdades pedagógicas que não cessaram de ser reformuladas e frutificaram em experiências escolares que têm a liberdade como princípio.

Assim, a partir de meados do século XIX, surgiram escolas que tomaram a liberdade como fim e, também, as que a tomaram como meio. As escolas que tomam a liberdade como fim, ou as escolas libertárias ou experimentais, muitas vezes consideradas subversivas, dirigiram e dirigem um olhar atento a crianças e jovens, mas não promovem a captura de suas práticas de liberdade. Apesar da miríade de experiências e propostas educativas, o que as escolas libertárias têm em comum é a não aceitação do controle do Estado ou de qualquer autoridade hierárquica superior. Por outro lado, as escolas que tomam a liberdade como meio, também chamadas de democráticas ou alternativas e cujas bases teóricas são tanto capitalistas quanto socialistas, buscaram uma reforma da escola estatal, reafirmando o poder do Estado.

Por isso, pode-se afirmar que a escola democrática do século XXI tem suas procedências em verdades pedagógicas e práticas educativas experimentais e democráticas realizadas por anarquistas, capitalistas e socialistas há mais de um século. Entretanto, a escola democrática hoje recomendada pelo Estado e pela Sociedade Civil

é declaradamente não-libertária e faz parte de uma sociedade de controle e de uma nova governamentalidade planetária.

Algo se desenhou e transformou o modo como governamos a nossa conduta e a dos outros, incluindo o governo das condutas das crianças, e pode-se afirmar que vivemos um momento de conexão entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, entre a biopolítica que se subordina e a ecopolítica que prepondera.

A biopolítica e sua gestão do corpo são alcançaram seu limite com as Grandes Guerras e com o nazismo. O nazismo trouxe para a política a antissepsia e a assepsia, técnicas de esterilização que permitiram a construção do “Estado para o corpo são”, ou a reviravolta na expressão “corpo são para o Estado”. Além disso, promoveu experiências de educação em seus campos de concentração, o que também ocorreu nos *gulags* soviéticos, instaurando novas práticas de governo das condutas das crianças e jovens que misturam arte, terapia, esperança e resiliência.

O pós II Guerra Mundial provocou a proliferação de organismos internacionais em função de uma gestão da vida com base nos direitos humanos, na diversidade cultural e na escolarização universal, valorizando os meios de convivência democrática. O indivíduo degenerado, alvo da biopolítica, passou a interessar menos e as condições de degradação em que vivem os humanos e os vivos no planeta são os os alvos de *melhorias*. Todos devem ser vistos como capital humano e passíveis de desenvolvimento.

O acontecimento Maio de 68 também provocou com suas multiplicidades a reação liberal conservadora. Se no liberalismo a economia política regulou o Estado, limitando-o, o neoliberalismo, por sua vez, pretende efetivar o Estado mínimo, consolidando sua fobia do Estado. A sociedade deve passar a ser sustentável, e com seus protagonismos, rearranjar o que era totalitário em democrático e tolerante.

A ecopolítica, ou o governo não só da vida da espécie humana, mas também da vida do planeta, tem como alvo o planeta e a vida, dentro e fora dele. Nesse contexto democrático, repleto de programas de ampliação de direitos regulamentados por protocolos internacionais e pelas suas conexões, o discurso, de econômico-político, passa a ser econômico-social: todos devem ser empoderados, ou convocados a se conectar, e a controlar a vida (própria, dos outros, do planeta) por meio de um processo inovador voltado a resultados.

Na ecopolítica, as energias inteligentes estão sendo capturadas e ocupadas constantemente nas conformações computo-informacionais e a polícia da vida ganha força com a participação constante dos cidadãos-polícia que são chamados a denunciar e delatar as condutas irresponsáveis de cada um. Nesse sentido, mais que alunos-cidadãos-globais, as escolas planetárias os estão formando cidadãos-polícia. Por meio das rodas de diálogo ou das assembleias, as denúncias permitem um policiamento contínuo entre todos.

Um dos deslocamentos mais importantes realizados pela ecopolítica é o modo como os desviantes e transgressores são tratados: para eles, não mais a exclusão, mas a inclusão. Para tanto, todos precisam ser tolerantes uns com os outros e estar incluídos na variedade de programas e ocupações.

As palavras de ordem agora são confiança, tolerância e segurança, e dialogam com a sustentabilidade, o multiculturalismo e a cultura de paz, conceitos presentes na pedagogia planetária defendida atualmente pelos pedagogos. Além disso, a educação dos cidadãos vem se tornando uma estratégia de governo não só local, mas principalmente global. Em outras palavras, vem se tornando uma educação global para e pelo o planeta.

A escola democrática, que tem como base a pedagogia planetária, não busca apenas diagnosticar e curar, como a escola disciplinar da biopolítica, com vistas à transformação do anormal em normal. Ela busca ambientar e conservar, realizando a normalização do normal ou a construção do aluno participativo a quem se recomenda uma conduta moderada, e do (in)divíduo medicalizado.

A escola da ecopolítica é sinônimo de um ambiente acolhedor e estimulante cheio de cor e de alegria e a objetivação dos alunos se dá por meio de um controle exercido pelos saberes da psicologia social e da sociologia por meio do dispositivo do *coletivo*, que busca desfazer a dicotomia entre indivíduo e sociedade ao compreender o social como rede na qual esse social é formado por pluralidades ou heterogeneidades.

E, se novas formas de poder estão emergindo, a sociedade também passa por alterações. A sociedade de controle, que surgiu no final do século XX, caracteriza-se pela cifra ou senha numérica que marcam o acesso ou a recusa a uma informação. De indivíduos, as pessoas passam a ser divíduos. Ao mesmo tempo, eles estão cada vez mais localizáveis por conta dos aparelhos móveis e portáteis constantemente conectados. Tudo é possível com a regulação e interceptação constantes do Estado e da Sociedade Civil em busca dos perfis dos divíduos. Para tanto, é preciso olhar para o planeta todo, controlar o planeta por meio de satélites em busca das resistências reais e, principalmente, das resistências potencializadoras de liberdades.

Assim, em vez de identificar os indivíduos anormais, na sociedade de controle se busca montar o perfil completo de um divíduo tendo em vista principalmente a sua *potencialidade* de ação normalizável. Mais do que realidade, a sociedade de controle é virtual, ela lida com o imagético, com o que pode acontecer diante das adversidades.

Além disso, na sociedade de controle, as informações acontecem em forma de rede ou em forma de rizoma. Por conta disso, os poderes estão cada vez mais dispersos

e as instituições cada vez mais moduláveis e indistintas, fazendo com que as resistências percam sua força de contrapoder.

E como os estudantes resistem à escola da sociedade de controle? Afinal, quem são os novos transgressores da escola planetária?

As transgressões escolares no contexto da ecopolítica nada mais são do que práticas de liberdade que se manifestam como o intolerável aos adultos controladores: a não participação, ou a liberdade infantojuvenil de se manter calado ou indiferente ao apelo à participação, as explosões de raiva e a agressão entre pares, ou a liberdade de elencar abertamente os amigos e, conseqüentemente, os inimigos e de expressar essa inimizade de forma violenta, ampliando assim, aquilo que é intolerável aos adultos no contexto escolar.

Os alunos antissociais, entretanto, não devem ser vistos como indisciplinados e não devem ser punidos ou expulsos da escola. Eles são, isso sim, portadores de transtornos do comportamento e, por isso, devem ser educados e/ou tratados para ajustarem-se como resilientes. Nesse sentido, as novas resistências infantojuvenis estão sendo capturadas pela estratégia de prevenção de distúrbios da saúde mental. Além dos remédios tarja preta prescritos pelos psiquiatras e pediatras, a arte e a ludoterapia também são prescritas como prevenção de transtornos.

Nos casos extremos, a estratégia recomendada pelo Estado para a punição dos alunos desviantes é fortalecer o trabalho em rede, promovendo parcerias, com o encaminhamento de alunos, familiares e responsáveis para o Conselho Tutelar. Os Conselhos Tutelares tutelam e punem tanto estudantes como seus familiares e responsáveis.

Não se leva em conta nesse processo de educação controladora e de ecopolítica é que haverá crianças e jovens que sempre resistirão, nos colocarão à prova

aproximando-se das fronteiras, habitando-as e ultrapassando-as colocando-se em risco, ousando, experimentando.

Crianças e jovens, mais do que cidadãos em formação ou cidadãos plenos de direitos, são cheios de energia vital e inventam, mais do que ninguém, fora dos modelos impostos pelos adultos. Por isso, entre eles há os que não querem ser vistos como inocentes, como prestes a se perder ou como objeto de estudo da pedagogia. Eles também não querem ser conectados, empoderados e responsáveis pela sustentabilidade do planeta. Eles não querem salvar o mundo, isso quem quer são os *outros*, os adultos.

Eles querem conviver com adultos que os tirem dessa posição fragilizada e minoritária, e que os encarem como são: seres que querem ficar *fora* do dispositivo pedagógico moderno, fora das leis adultas, das suas verdades temporárias e autoritárias, da liberdade com segurança para, então, *ir conosco* para longe da significação única presente nos conceitos de infância e adolescência.

Referências Bibliográficas

Livros

- ABERASTURY, A. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALBUQUERQUE JR, D. No castelo da História só há processos e metamorfoses, sem veredicto final. In PASSETTI, E. *Kafka – Foucault: sem medos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- AMARAL, E. *A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- APPLEBAUM, A. *Gulag. Uma história dos campos de prisioneiros soviéticos*. Tradução: Mário Vilela e Ibraíma Dafonte. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- ARANHA, M. L.de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, A. *Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento*. In Revista Educação por Escrito, PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013, pp 76-90.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, A. Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T; PINAZZA, M. (orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ARCE, A. *Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância*. In Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 20, 2002, p. 110.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- AUGUSTO, A. *Política e antipolítica: anarquia contemporânea, revolta e cultura libertária*. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientação Prof. Dr. Edson Passetti. São Paulo, 2013.
- BAKUNIN, M. *Deus e Estado*. Tradução Plínio A. Coêlho. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário/Coletivo Anarquista Brancaleone, 2002.
- _____. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. U. S.: Allyn & Bacon, 1999.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.
- BARTLETT, R. *Tolstói a biografia*. São Paulo, Globo, 2013.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BOAVENTURA, E. M. *Educação planetária em face da globalização*. Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.16, n.16, p.27-35, jul./dez. 2001.
- BOCK, A. *Adolescência como uma construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11, no.1, p. 63-76, 2007.
- BOCLIN, B.; LOPES, P. Summerhill. In FARIAS, I.; SILVA, A.; OLIVEIRA, D. *Escolas democráticas e de resistência*. Rio de Janeiro: Ed. UNIABEU, 2005.
- BOYLE-BAISE, M. & GILLETTE, M. *Multicultural Education from a Pedagogical Perspective: a response to radical critiques*. Interchange, v. 29, n.1, p 17-32, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. *Programa Parâmetros em Ação, meio ambiente na escola: bibliografia e sites comentados*. Brasília: MEC/SEF. 2001.
- _____. *Novo Manual Internacional de musicografia Braille*. MEC/SEE, 2004a.
- _____. *A escola*. Educação inclusiva, v. 3. Brasília: MEC/SEE, 2004b.
- _____. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- _____. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEE, 2007a.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

_____. *Plano Nacional de Mudanças Climáticas – Versão para consulta pública*. Brasília: MDS/Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima, 2007c.

_____. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. *Orientações técnicas-serviços de acolhimento*. Brasília: MDS, 2009c.

_____. *Resolução CNE-CEB Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010*. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. *Manual do Programa Mais Cultura nas Escolas*. MEC/Minc, 2013a.

_____. *Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares: Histórico, Objetivos, Metodologia e Resultados*. Andrei Suárez Dillon Soares (Org.) – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b.

BRENNER, H. *As meninas do quarto 28*. Tradução: Renate Müller. São Paulo: Leya, 2014.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Tradução: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1997.

CALSAVARA, T. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20*. Tese de doutorado apresentada a Universidade de São Paulo, 2012.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, J.; CORREA, T. *A Educação para a Paz e para os Direitos Humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem*

constitucional brasileira. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.

CANEN, A. *Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas*. Educação e Realidade, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.

_____. *Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 135-150, 2000.

_____. *Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Educação e Sociedade, n. 77, p. 207-227, 2001.

_____.; GRANT, N. *Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies*. Comparative Education, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.

_____.; MOREIRA, A. F. B. *Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente*. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs), Ênfases e Omissões no Currículo. São Paulo: Ed. Papirus, p. 15-43, 2001.

CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

CASTRO, R. C. *A utopia possível: Paul Robin e o Orfanato Prévost*. In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

CATINI, N. *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de doutorado. Campinas: PUC-Campinas, 2004.

CECCON, C. [et al.] *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. Apresentação Rubem Alves; ilustrações Claudius Ceccon. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERVI, G.; AUGSBURGER, L. G. *Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle*. Verve, 24: 79-91, 2013.

CHAVES, P. *Avaliação de competências no ensino fundamental: a experiência da Escola Lumiar*. Dissertação (mestrado em Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.

CIORNAI, S. Arteterapia: o resgate da criatividade na vida. In CARVALHO, M. M. *A arte cura?* São Paulo: PSYII, 1995.

CODELLO, F. “A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

CORAZZA, S. M. *Infância e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes; 2002.

CORRÊA, G. *Educação Comunicação Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003a.

_____. *Proust e os signos*. Tradução: Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. *Conversações: 1972-1990*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 2004.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Sobre o teatro*. Tradução Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 1*. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

_____.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 2*. Tradução: Ana Lucia de Oliveira Aurélio e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

_____.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 5*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução: Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

_____. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEL PRIORE, M. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. *In: História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DODGE, J.; CARNEIRO, M. A. B. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.

EDNIR, M. *Manual do currículo global: formando cidadãos globais em escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EISNER, E. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

KISTERMANN JR., M. Uma proposta de pedagogia socialista: o modelo Makarenko. In FARIAS, I.; SILVA, A.; OLIVEIRA, D. *Escolas democráticas e de resistência*. Rio de Janeiro: Ed. UNIABEU, 2005.

FERRER Y GUARDIA, F. *A escola moderna*. Tradução de Silvio Gallo. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FILONOV, G. *Anton Makarenko*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FISCHMANN, R. *Manual Direitos Humanos no Cotidiano*. Brasília: Ministério da Justiça/ UNESCO/USP, 1998.

_____.; ALVES, Z. M. M. B. *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: EDUSP, 2001.

FOUCAULT, M. *História da loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, p. 231-249, 1995a.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995b.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Os Anormais*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução: Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. *Tecnologias de si*. Tradução: Andre Degenszajn. In *Verve*, 6:321-360, 2004b.

_____. *A História da sexualidade 3. O cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

_____. *Em defesa da sociedade*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. *A História da sexualidade 1. A vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *História da Sexualidade 2 – O uso dos prazeres*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. *Nascimento da biopolítica*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, Território e População*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008c.

_____. *Ditos & Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *Crise da medicina ou crise da antimedicina*. Tradução de Heliana Conde. In: *Revista Verve*, v. 18, pp. 167-194. São Paulo: Nu-Sol, 2010.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. Resposta a uma questão. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Repensar a política. Ditos e escritos, VI*. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 1-24, 2010b.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, B. *Teorias da cidade*. Campinas: Papirus, 2006.

FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Tradução: Paulo Dias Correa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FRIEDMANN, A. *Brincar, Crescer e Aprender*. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. *A Arte de Brincar*. São Paulo: Vozes, 2004.

FUSARI, M. ; FERRAZ, M. H. *Arte na Educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____.; FERRAZ, M. H. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, S. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *O paradigma anarquista em educação*. Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996.

_____. *Anarquismo uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. *Escola libertária versus legislação autoritária*. In. Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura. Rio de Janeiro: Achiamé, Ano XI, nº XXXXV, 2006.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical: subsídios*. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

_____. *Os professores como intelectuais*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- GODWIN, W. Educação pela vontade. In WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: LPM, 1981.
- GRANT, C. A. & WIECZOREK, K. *Teacher Education and Knowledge in the "Knowledge Society": the need for social moorings in our multicultural schools*. Teachers College Record, v. 102, n.5, p. 913-935, 2000.
- GRANT, N. *Multicultural Education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HARDT M. / NEGRI T. *Império*. Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro / São Paulo: Ed. Record, 2002.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Tradução: E. Imaz. Buenos Aires: Emecé, 1968.
- IABELBERG, R. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JARES, X. R. *Educação para Paz: Sua Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Educar para Paz em Tempos Difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- JUNG, C. G. *O espírito na arte e na ciência*. Tradução de Maria de Moraes Barros. Petrópolis: Vozes, 1991.
- KASSICK, C. *A ex-cola libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KONDER, L. *Fourier, o socialismo do prazer*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- KULESZA, W. *Genealogia da Escola Nova no Brasil, In Educação em Foco*. Juiz de Fora. v. 7, n. 2, p. 83-92, fev., 2002.
- La TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. de & DANTAS.H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica*. Tradução de João Manuel. Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

_____. *Aprender antropologia*. Tradução Marie Agnes Chauvel Prefacio Maria Isaura Pereira De Queiróz. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEMOS, D. *Entre a Palmatória e a Moral*. In: *Nossa História*, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.

LEMOS, F. *A Cultura como Dispositivo de Governo da População pela UNICEF e UNESCO: apontamentos genealógicos*. In *Psicologia Política*, vol. 10, no. 20, 2010, pp 245-257.

LIBÂNEO, J. Tendências pedagógicas na prática escolar. In LIBÂNEO, J. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LINS, D. Tolerância ou imagem do pensamento? In PASSETTI, E; OLIVEIRA, S. *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

LOBROT, M. *A Favor ou Contra a Autoridade*. Tradução de Ruth J. Dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C. (Org.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.

MANACORDA, M. *História da Educação - da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANNONI, C. *A criança, sua “doença” e os Outros*. São Paulo: Via Lettera, 1999.

MARCUSE, H. *Tolerância repressiva*. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia Volume 12, jan.-abr. de 2007.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

MONTAIGNE, M. *Sobre a Educação das Crianças* In *Os ensaios: uma seleção / Michel de Montaigne*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

- MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papirus, p. 117-146, 2001.
- MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. In Exedra, número 1, 2009:43-55.
- MORIN, E. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.
- _____.; CIURANA, E.; MOTA, R. *Educar na era planetária*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MUSIL, R. *O Jovem Torless*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- NAUMBURG, M. *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents*. New York: Teachers College Press, 1973.
- NEILL, A. *Liberdade sem medo – Summerhill*. São Paulo: IBRASA, 1970.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OLIVEIRA, M. A. *Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira*. Campinas: PUC-Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, S. *Direitos humanos, fronteiras e anti-humanismo*. Revista Verve, 13. São Paulo, 2008:303-307.
- PACHECO, J. *Escola da Ponte - Formação e Transformação da Educação*. São Paulo: editora Vozes, 2008.
- PALMA FILHO, J. C. (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005.
- PARSONS, M. J. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença: 1992.
- PASSOS, L.; FERREIRA, V.; MATTE, C. *Escola Experimental da Lapa: a cultura material revelando uma experiência curricular renovadora*. In: VII Congresso brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013.

PASSETTI, D. Intolerável tolerância intolerante. In PASSETTI, E; OLIVEIRA, S. *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PASSETTI, E. (coord.), et alli. *Violentados: crianças adolescentes e justiça*. São Paulo: Ed. Imaginário, 1999a.

_____. *Sociedade de controle e abolição da punição*. São Paulo Perspec. vol.13 no.3 São Paulo July/Sept. 1999b.

_____. *Heterotopias anarquistas*. In Revista Verve, 2: 141-173, 2002.

_____. *Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle*. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v 18, n. 1, p. 150-160, 2004a.

_____. *Stirner, O Único, em língua portuguesa*. In Verve: Revista Semestral do Nu-Sol, São Paulo, n. 5, p. 231-238, 2004b.

_____. *Ensaio sobre um abolicionismo penal*. Verve: Revista Semestral do Nu-Sol, São Paulo, n. 9, p. 83-114, 2006.

_____. *Poder e anarquia: apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado*. In Verve: Revista Semestral do Nu-Sol, São Paulo, n. 12, p. 11-41, 2007b.

_____. *Ecopolítica: procedências e emergência*. In CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. *Foucault Filosofia & Política*. Belo Horizonte: Autentica, 2013a.

_____. *Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica*. *Ecopolítica*, no. 5, p. 4-63, 2013b.

_____.; AUGUSTO, A. *Anarquismos e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEIXOTO, A. *Mutismo Seletivo: prevalência, características associadas e tratamento cognitivo-comportamental*. Tese de doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2006.

PEREIRA, E.; ROCHA, L. *Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação, 2006.

PERISSÉ, G. *Estética & Educação*. São Paulo: Autêntica, 2009.

PERROT, M. *História da vida privada 4 – Da Revolução francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

- PINTO, R. P. *Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor*. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199-232, 1999.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- POL-DROIT, R. *Michel Foucault: Entrevistas*. Tradução: V. Portocarrero e G.G. Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.
- POUGY, E. G. P. *Pelas vias de uma didática da Obra de Arte*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PROUDHON, P. *Sistema das contradições econômicas, ou, Filosofia da miséria, tomo I*. São Paulo: Ícone, 2003.
- RATTO, A.L.S. *Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública*. In Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 20, p. 95-106, 2002.
- READ, H. *A educação pela arte*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RILKE, R. M. *Elegias de Duíno*. Tradução de Dora Ferreira da Silva. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.
- ROCHA LOURES, R. C. *Sustentabilidade XXI*. São Paulo: Gente, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2012.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar. Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: MEC/IAS/OCDE, 2014.
- SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. *Políticas públicas e participação infantil*. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007:183-206.

SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____.; HOCQUENGHEN, G. Co-ir, álbum sistemático da infância. França: Recherches no. 22, 1976. Tradução Éder Amaral e Heliana de Barros Conde Rodrigues (orientadora). In AMARAL, E. *A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SCHILLER, F. *A Educação Estética do Homem*. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWOB, M. *A cruzada das crianças/ Vidas imaginárias*. São Paulo: Hedra, 2011.

SILVA, A.; LUZIO, C.; SANTOS, K. *A explosão do consumo de ritalina*. Revista de Psicologia da UNESP 11(2), p.44-57, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, N. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SINGER, H. *República de Crianças: Sobre Experiências Escolares de Resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Subsídios para uma aprendizagem global - Direitos Humanos na Escola: A Escola Democrática. In SCHILLING, Fátima (org.) *Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez/FAPESP, 2005.

SIQUEIRA, L. *O (in)divíduo compulsivo: uma genealogia na fronteira entre a disciplina e o controle*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUCSP, 2009.

STINER, R. *A educação da criança*. São Paulo: editora Antroposófica, 1998.

STIRNER, M. O falso princípio de nossa educação. In *Textos dispersos*. Lisboa: Via Editora, p. 63-95, 1979.

_____. *O único e a sua propriedade*. Lisboa: Portugal. Antígona, 2004.

SWIFT, J. *Proposta Modesta para evitar que as crianças da Irlanda sejam um fardo para os seus pais ou para o seu país*. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TUVILLA RAYO, J. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TWAIN, M. *As aventuras de Huckleberry Finn*. São Paulo: IBEP, 2011.

UEHARA, L. *A presença de La Ruche: experiências anarquistas*. In *Verve*: 18: 93-107, 2010.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. São Paulo: USP, 1997.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

_____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.; LOPES, M. *Inclusão e Governamentalidade*. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VON MISES, L. *Liberalismo – Segundo a Tradição Clássica*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

VYGOTSKY, L. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Sites da Internet

ALBORNOZ, S. *Atração passional, trabalho e educação em O novo mundo industrial e societário de Charles Fourier*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 10, n. 1, pp. 1-19, 2007. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25806/27539> Acesso em 31/08/2015.

ANDRADE, G; PALAFOX, G. *Makarenko, Vygotsky e a educação*. In *Revista Especial de Educação Física – Edição Digital v. 3, n. 1, novembro 2006*. Disponível em http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_39.pdf Acesso em 29/05/2016.

AQUINO, G. R. *Natureza e propriedade no anarquismo de Tolstoi*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308074404_ARQUIVO_NaturezaepropriedadenoanarquismodeTolstoi.pdf Acesso em 11/07/2016.

AQUINO, J. G. *Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?* In: Simpósio Internacional do Adolescente, 1., 2005, São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn Acesso em 07/08/2013.

_____.; RIBEIRO, C. *Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador*. In: Educação e Realidade. UFRGS, Porto Alegre, n. 32, vol.2, p.57-71, mai/ago. 2009. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ Acesso em 06/08/2013.

AUGUSTO, A. *Para além da prisão-prédio*. Cad. Metrop., São Paulo, v. 12, n. 23, pp. 263-276, jan/jun 2010. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/5933/4286> Acesso em 02/09/2015.

BARBOSA, A. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> Acesso em 13/07/2014. Acesso em 31/08/2015.

BARBOSA, E. *Anarquistas no Brasil: a colônia Cecília de Giovanni Rossi e o Socialismo Experimental*. In Alabastro: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, ano 2, v. 1, n. 3, 2014, p. 7-23. Disponível em <http://revistaalabastro.fespsp.org.br/index.php/alabastro/article/view/54/32> Acesso em 28/05/2016.

BELL, V.; GIARD, C.; JOLY, M. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância*. CEECD / SKC-ECD, 2012. Disponível em <http://www.encyclopedia-crianca.com/pt-pt/sobre-a-enciclopedia.html> Acesso em 12/07/2014.

CAMPBELL, E. *A vida emocional do poder governamental*. Tradução: Aline Passos. Revista Eopolítica, no. 1, p. 43-76, 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7656/5604> Acesso em 15/01/2012.

CAMPOS, H. *A filosofia educacional de Calvino e a fundação da Academia de Genebra*. In Fides Reformata, V, n1, 2000. Disponível em http://www.monergismo.com/textos/jcalvino/heber_filosofia.pdf Acesso em 10/05/2013.

CANDAU, V.M.; ANHORN, C. *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED,

Caxambu, MG, 2000. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0413T.PDF>
Acesso em 16/04/2012.

CARNEIRO, B. *A construção do dispositivo meio ambiente*. Revista Ecopolítica, São Paulo, n. 4, set-dez, 2012: 2-15. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/13057> Acesso em 23/05/2015.

CASTELO BRANCO, G. *As resistências ao poder em Michel Foucault*. Trans/Form/Ação [online], vol.24, n.1, pp. 237-248, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a16.pdf> Acesso em 23/05/2012.

CASTRO, E. *O governo da vida*. In Ecopolítica, 3: 69-98, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/11391> Acesso em 07/08/2013.

CHRISTANTE, L. *Com saída*. UNESPCiência, p. 30-35, 2010. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/revista/ed13/com-saida> Acesso em 09/05/2014.

COMENIUS, I. A. *Didática magna*. Moravia, 1633. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm> Acesso em 20/09/2005.

DURAES, S. *Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 3, Dec. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em 31/08/2015.

FOUCAULT, M. *Cuida de ti mesmo*. Entrevista de Michel Foucault à Raúl Fornet-Beancourt. In *Revista Concordia*, 1984. Instituto Humanitas Unisinos, 2013. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/517228-cuida-de-ti-mesmo-entrevista-com-michel-foucault> Acesso em 13/07/2014.

FOURIER, C. *Le nouveau monde industriel et sociétaire*. Seções 1, 2 e 3. 1829. Disponível em <http://inventin.lautre.net/livres/Fourier-Nouveau-monde.pdf> Acesso em 31/08/2015.

GALLO, S. *Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna*. Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, Aug. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015&lng=en&nrm=iso Acesso em 25/05/2016.

KISHIMOTO, T. M. *Froebel e a concepção de jogo infantil*. In *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 1, 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600> Acesso em 22/05/2013.

LATALISA DE SÁ, A. *Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia*. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1281/862> Acesso em 01/09/2015.

LINS, H. *Colonização fourierista no sul do Brasil: o Falanstério do Saí (1841-1844)*. Anais do XXXVII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA- ANPEC, 2009. Disponível em <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-981bfce87d2adca89d80feb117ff974c.doc> Acesso em 28/05/2016.

MALETTE, S. *Foucault para o próximo século: ecogovernamentalidade*. Ecopolítica, São Paulo, n.1, p.4-25, 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7654/5602> Acesso em 20/03/2012.

OLIVEIRA, S. *Anarquismo e abolicionismo penal: uma parceria-força*. S/d. Disponível em <http://www.nu-sol.org/agora/pdf/saleteoliveira.pdf>. Acesso em 07/07/2007.

_____. *Política e fissuras sobre crianças e jovens: psiquiatria, neurociência e educação*. Revista Ecopolítica. São Paulo: 2011:77-103. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7657> acesso em 02/07/2016.

_____. *Política e resiliência – apaziguamentos distendidos*. Revista Ecopolítica. São Paulo: 2012:105-129. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/13067> Acesso em 02/07/2016.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Fundo das Nações Unidas para a Infância (1959) – UNICEF IPA. Declaração Internacional Association. (p.1) Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/declaracao-odireito-crianca-brincar/>. Acesso em 21/05/2014.

OXFAM. *Education for Global Citizenship – a guide for schools*. Oxfam Development Education Programme, 2006. Disponível em <http://www.oxfam.org.uk/education/gc/> Acesso em 10/11/2011.

PASSETTI, E. *Anarquismos e Sociedade de Controle*. Anais do Colóquio Foucault/Deleuze – Unicamp. São Paulo, 2000. Disponível em http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Edson_Passetti.pdf Acesso em 02/07/2016.

_____. *Pensamento libertário, terrorismos e tolerância*. In SOCIUS Working Papers, no. 2, 2007a. Disponível em <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200702.pdf> Acesso em 19/06/2014.

_____. *Governamentalidade e Violências*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.42-53, Jan/Jun 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.pdf> Acesso em 02/09/2015.

_____. *Editorial*. Ecopolítica, no. 2, p. 1-4, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/9184/6803> Acesso em 20/04/2012.

ROCHA, A.; LOMBARDI, J. *Escola-comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki*. In Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p. 2766-3786, 2012. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.pdf Acesso em 19/05/2014.

RODRIGUES, T. *Segurança planetária, entre o climático e o humano*. In Revista Ecopolítica, 3: 5-41, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/11385> Acesso em 19/05/2014.

ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. Genebra, 1762a. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf> Acesso em 29/05/2016.

_____. *O Emilio ou Da educação*. Genebra, 1762b. Disponível em http://www.spleb.org.br/pt/lv/o_emilio.php Acesso em 05/10/2005.

SEI, M. *Abrindo espaço para o ser: Winnicott e a ludoterapia no contexto da violência familiar*. Psyche (São Paulo) [online], vol.12, n.22, pp. 199-214, 2008. Disponível na Internet http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382008000100015&lng=pt&nrm=iso Acesso em 09/07/2014.

SINGER, H. *Coparticipação é a chave das escolas democráticas*. Entrevista cedida a Patricia Gomes para o Portal Porvir, 2012. Disponível em <http://porvir.org/porfazer/coparticipacao-e-chave-das-escolas-democraticas/20121026> Acesso em 02/07/2014 Acesso em 31/08/2015.

_____. *Entrevista: Helena Singer para o Portal do Educador*. Entrevista cedida ao Portal do Educador, 2015. Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/17-entrevista-helena-singer-para-o-portal-do-educador> Acesso em 02/07/2016.

_____. *Procedências espaço-siderais das sociedades de controle: deslocamentos para a órbita terrestre*. In *Revista Ecopolítica*, 3: 42-68, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/11386> Acesso em 02/07/2016.

SOUSA, J. *Os jesuítas e a Ratio Studiorum: As raízes da formação de professores na Madeira*. Islenha, 2003. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF> Acesso em 07/05/2013.