

SENHORA, COMPRE UM  
"MASHEX", A NOVA  
"MATEMÁTICA"!

TÃO SIMPLES QUE  
ATÉ UMA CRIANÇA CON-  
SEGUIR MANEJAR!

E PARA INSINUAR QUE ATÉ AS  
SENHORAS BURRAS CONSEGUEM  
MANEJAR É PRECISO  
USAR A GENTE?

POR QUE VOCE NUNCA  
ME CONTOU QUE JA FOI  
MINHA IRMA?

APOSTO QUE ESSA  
MENINA NUNCA VAI SER  
DIRETORA DE ESCOLA

QUEM É ESSA  
MENININHA,  
MAE?

EU

NADA DETÉM O AVANÇO  
DE UMA NOVA GERAÇÃO  
TECNIFICADA!

MUITO MENOS UMA  
VELHA GERAÇÃO  
DESPRESTIGIADA!

# Infância e figuras de autoridade

NA SUA IDADE SABIAMOS  
RESPEITAR OS MAIS VELHOS!!  
E QUANDO ELES FALAVAM  
NÓS CALAVAMOS A BOCA!

PSST! NÃO SERIA  
PORQUE VOÇES NÃO  
PARAVAM NADA  
PARA DIZER?

O QUE ME DEIXA COM  
RAIVA É VER QUE ALGUÉM  
NASCE, E É O QUE? FILHO!  
ALGUÉM TEM CINCO ANOS  
E É O QUE? FILHO!

ALGUÉM TEM  
QUINZE ANOS,  
E É O  
FILHO!  
SEMPRE

MAMAE, ATÉ QUE IDADE TENHO QUE  
OBEDECER A VOCE?

ONDE JÁ SE VIU ALGUÉM  
TER QUE ESPERAR FAZER  
VINTE ANOS PARA SUBIR  
NO ESCALÃO IMEDIA-  
TAMENTE SUPERIOR?

NÃO DÁ PARA  
GOVERNO FARA  
MANTER FORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariane Inês Ohlweiler

**Infância e figuras de autoridade**

Porto Alegre

2010

Mariane Inês Ohlweiler

## **Infância e figuras de autoridade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa:

Ética, Alteridade e Linguagem em Educação

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre

2010

Mariane Inês Ohlweiler

## **Infância e figuras de autoridade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Bueno Fischer

Aprovada em 26 jan. 2010.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Margareth Schäffer – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Clarice Traversini – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Fabiana de Amorim Marcello – ULBRA

---

*Aos meus pais, Pedro e Marlene,  
que me ensinaram o sentido primeiro da  
educação.*

## **AGRADECIMENTOS...**

*Os antigos consideravam os amigos  
indispensáveis à vida humana,  
e na verdade uma vida sem amigos não era  
realmente digna de ser vivida.  
(ARENDR, 1987, p. 30).*

Dedico esta página àqueles com quem criei e mantenho firme o vínculo de amizade, sentimento que me fortalece e me faz querer retribuir toda atenção e carinho que tenho recebido. A amizade das pessoas que me rodeiam (pessoal e virtualmente) deu-me ânimo para a realização e concretização deste trabalho.

À minha orientadora, Rosa Maria Bueno Fischer, com quem sempre é possível aprender mais e mais. Agradeço a ela pelo seu trabalho ético e esmerado e pelo clima de liberdade, priorizando a autoria tanto na pesquisa quanto nos momentos de escrita.

Às ex-colegas de trabalho e à equipe de coordenação da Creche Francesca Zacaro Faraco – UFRGS, por ter aberto as portas para a realização do projeto-piloto desta pesquisa.

À professora Adriana, que me recebeu de forma acolhedora já na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em sua escola e com quem pude contar novamente na ocasião do projeto-piloto.

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS e à equipe tão aberta e receptiva com quem estive em contato neste último ano. O meu muito obrigada às professoras Luciane, Aline, Patrícia e Cíntia – que sempre fizeram com que eu me sentisse o mais “em casa” possível no CAp. Esta pesquisa se concretizou graças à participação dessas professoras.

Cíntia, minha amiga querida, que além de ceder o espaço da sua sala e a própria turma para a pesquisa, testou o DVD, emprestou o “T”, me serviu café e docinhos de festas de aniversário, recebeu-me sempre com um sorriso muito acolhedor. Mesmo conhecendo-a desde a graduação, quanto mais convivo com ela, mais a admiro. Quero aproveitar este espaço pra dizer que a participação dela nesta pesquisa foi de extrema importância, tenho muito a agradecer!

À todas as crianças, que, de forma tímida, espontânea ou descontraída aceitaram participar da pesquisa e cujas falas constituíram o material empírico do presente trabalho.

À Jane, que sugeriu dois livros que acabaram oferecendo as principais idéias para a elaboração do projeto e para a dissertação que agora concluo, além de toda a ajuda em relação ao funcionamento das turmas do Colégio de Aplicação. E, claro, eu não poderia deixar de comentar o dia em que ela me salvou encontrando o DVD no qual estava gravado um dos valiosos materiais de intervenção para a pesquisa. Posso dizer que foi uma das novas amizades que fiz durante o mestrado.

Bem, e ao Felipe, faltarão palavras para agradecer o constante apoio, carinho, companheirismo e motivação. Meu amor, que me estimulou e cuja frase não esquecerei “Mari, tu és capaz”. Ajudaste de forma essencial na realização desta dissertação.

Aos meus pais, que fizeram parte deste trabalho desde as primeiras inquietações sobre o tema. Aliás, acho que eles não fazem idéia do quanto é bom ir pra Teutônia, e o quanto me ajudava e reanimava passar um final de semana por lá. Respirar aquele ar puro, ter uma imensidão de verde ao redor, tirar leite das vacas, colher bergamotas, tomar um café da manhã e um “chimas” juntos. E na volta pra Porto vir com a mala repleta de “especiarias”: pão de milho, *schmier*, melado, cuca, e demais guloseimas. O preenchimento zeloso e preocupado de alimentos da minha bagagem preenche-me também de sentimentos carinhosos de afeto. Ah, se eu pudesse retribuir ao menos um pouco o tudo que recebo. Sou-lhes eternamente grata!

Aos meus irmãos Márcio e Marcos, por todos os favores e quebra-galhos; às minhas cunhadas, Cleusa e Ângela, pela amizade e carinho. À Rafaela, minha sobrinha linda, dá gosto de ver as suas primeiras estripulias e descobertas do mundo. À Fran, com quem compartilho tantas alegrias.

Aos amigos da minha terrinha, que mesmo de longe se mantêm presentes em minha vida.

Aos amigos e amigas da casa do estudante – CEUFRGS – , que acompanharam a gestão desse sonho que agora se concretiza e que prolongam até hoje o tempo que convivemos juntos, através de animados encontros.

Aos colegas do pós e da graduação, que compartilharam ansiedades, preocupações e muitos momentos felizes de conversa e descontração: Paloma, Cíntia, Marcos, Tiago, Fernanda, Rita, Saulo, Vanessa, Rachel, Suzi e Dani.

Destaco aqui a minha alegria e gratidão pela presença constante e amiga da Paloma e do Marcos, principalmente nos momentos de conclusão deste trabalho, quando também procuramos nos manter em sintonia, vibrando um pelo outro por uma conquista que hoje já comemoramos.

Ao grupo de orientação, aos colegas que sempre muito prontamente atendiam a qualquer “grito”. Às bolsistas do NEMES, em especial à Fernanda, Lis e Ananda.

Às professoras da banca de avaliação do projeto de dissertação, Margareth Schäffer, Fabiana de Amorim Marcello e Maria Luisa Xavier, por terem aceito o convite e pelas sugestões que auxiliaram nos passos que deram continuidade à pesquisa. Meus sinceros agradecimentos também à Prof<sup>a</sup> Clarice Traversini por ter aceito o convite de participar da banca de defesa da dissertação.

À professora Carmem Craidy, com quem aprendi muito sobre Hannah Arendt e a quem devo muito da motivação em estudar mais e mais esta autora. Levarei suas aulas e sua forma de ensinar na lembrança.

Às professoras Nalú Farenzena e Dagmar Estermann Meyer, pela oportunidade de trabalhar como bolsista de iniciação científica, por toda a aprendizagem e por despertarem o gosto pela pesquisa acadêmica.

Às queridas, pacientes e atenciosas “pessoas de plantão” na Secretaria do PPGEduc. Meu agradecimento sincero principalmente em relação aos momentos finais que antecederam o término da dissertação e defesa da mesma.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa, que me possibilitou a dedicação exclusiva ao mestrado; e à PROPESQ e ao PPGEduc, pelos auxílios concedidos à participação e publicação em eventos acadêmicos.

À UFRGS, instituição cuja camiseta eu tenho orgulho de vestir!

Enfim, a todos os anjos que Deus colocou em meu caminho...

*O verdadeiro e real é não o mundo em que nos movimentamos e vivemos e do qual temos que partir na morte, mas as idéias, vistas e apreendidas pelos olhos da mente.*  
(ARENDR, 1997, p. 65).

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema central as figuras de autoridade segundo o olhar infantil. O objeto de pesquisa constitui-se a partir da pergunta “Quais as figuras de autoridade para as crianças nas relações de poder que permeiam o ambiente escolar e familiar?”. O referencial teórico principal abarca os conceitos de autoridade, de Hannah Arendt, e de relações de poder, de Michel Foucault, estabelecendo um diálogo com os campos da filosofia, história e da psicanálise. Como metodologia de pesquisa foram realizadas entrevistas abertas com crianças de seis a onze anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Para suscitar o diálogo, foram utilizados três filmes de animação e tiras de histórias em quadrinhos. No total, foram realizadas vinte intervenções, das quais participaram setenta e seis crianças, divididas em cinco grupos. Levou-se em consideração os discursos acerca da crise na educação e de autoridade que se multiplicam em diferentes meios e se fazem presentes em nossa sociedade. O trabalho abrange ainda uma breve definição dos conceitos de infância, imagem e representação; e a ligação do conceito de autoridade com a tradição e a transmissão. Podemos concluir, a partir do referencial teórico utilizado e das análises das falas dos entrevistados, que as crianças percebem e distinguem figuras de autoridade em sua vida cotidiana; observamos, porém, que tais figuras têm se construído discursivamente de modos mais sutis em relação às formas de autoridade experimentadas pelas gerações anteriores às de nosso tempo. Observamos também o quanto as crianças assumem estratégias de resistência nas relações entre pais e filhos, o que faz supor que também o poder dos pais e conseqüentemente dos professores se mantém, mas de formas menos visíveis e num campo de disputa e negociações muito intenso com os filhos e alunos. Supomos que entre os fatores que têm participado de tais modificações, nos âmbitos familiar e escolar, estejam as variadas formas de socialização a que as crianças estão sujeitas atualmente, bem como a fragilidade dos modos de transmissão entre as gerações, que tem reforçado para as crianças a autoridade parental como algo negativo e complexo. Ainda assim, a distinção entre as idades infantil e adulta aparece de forma bem delimitada para as crianças entrevistadas. Salientamos a forte ligação das figuras de autoridade com as funções de cuidado, proteção e sustento (no caso da mãe, do pai e das avós) e de cuidado, organização e disciplinamento (no caso das professoras e do diretor); não havendo ligações explícitas formuladas em torno do saber que estas figuras poderiam deter e da relação deste com a autoridade por eles exercida. Concluimos que as figuras de autoridade fixas e estavelmente legitimadas de outras décadas apresentam-se sob novas configurações e estabelecem-se por movimentos transitórios, passíveis de mudanças.

**Palavras-chave:** 1. Autoridade. 2. Relações de poder. 3. Transmissão. 4. Infância.

OHLWEILER, Mariane Inês. **Infância e figuras de autoridade**. – Porto Alegre, 2010. 105 + Anexos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

## ABSTRACT

This dissertation is focused on authority figures on the vision for children. The object of research is from the question "What are the authority figures for children in the power relations that permeate the school environment and family?". The theoretical framework encompasses the main concepts of authority, Hannah Arendt and power relations, Michel Foucault, establishing a dialogue with the fields of philosophy, history and psychoanalysis. As research methodology were conducted open interviews with children aged six to eleven years of the Colégio de Aplicação from Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). To stimulate the dialogue, we used three animated films and strips of comics. In total, we do twenty interventions, attended Seventy-six children were divided into five groups. We took into account discourses about the crisis in education and authority that are multiply in different ways and are present in our society. The work also covers a brief definition of the concepts of childhood, image and representation, and the connection of the concept of authority with tradition and transmission. We can conclude from the theoretical reference and analysis of the interviews, that children perceive and distinguish authority figures in their daily lives; noted, however, that such figures have been discursively constructed in ways more subtle about the ways authority experienced by previous generations to our time. We also observed how the children take strategies of resistance in the relationship between parents and children, which would mean that also the power of parents and consequently of teachers therefore remains, but in ways less visible and a playing field and very intense negotiations with children and students. We suppose that among the factors that have been involved in such changes, in family and school scope, are the varied forms of socialization that children are currently subject, as well as the fragility of transmission between generations, which has reinforce to children the parental authority as something negative and complex. Nevertheless, the distinction between child and adult ages, it is clearly defined for the children interviewed. We emphasize the strong connection of authority figures with the duties of care, protection and support (for the mother, father and grandparents) and care, organization and discipline (in the case of the teachers and director), there is no explicit link made in around to know that these figures could hold and its relationship with the authority they exercised. We conclude that the fixed authority figures and legitimated stably of other decades have occurred in new settings and settle down by transitional movements, subject to change.

**Keywords:** 1. Authority. 2. Power relations. 3. Transmission. 4. Childhood.

OHLWEILER, Mariane Inês. **Infância e figuras de autoridade.** – Porto Alegre, 2010. 105 + Anexos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO AO TEMA.....</b>	<b>13</b>
1.1 O ESTRANHAMENTO E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	13
1.2 A EMERGÊNCIA DE UM DISCURSO.....	17
1.3 SOBRE AS “CRISES” E O “MAL-ESTAR”.....	21
<b>2. A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>29</b>
2.1 INFÂNCIA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	31
2.2 O MATERIAL DE INTERVENÇÃO.....	33
<b>2.2.1 Histórias em quadrinhos: “Mafalda” e “Vater und Sohn” (Pai e Filho).....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.2 Desenhos: “E”, “Avestruz e Pingüim” e “Aprendiz”.....</b>	<b>36</b>
2.3 AS INTERVENÇÕES.....	40
<b>3. AUTORIDADE: DIFERENTES FORMAS DE LEGITIMAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS.....</b>	<b>43</b>
3.1 TRANSMISSÃO E TRADIÇÃO: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE AS GERAÇÕES.....	48
3.2 SOBRE O QUE TENTAMOS OU ACREDITAMOS TRANSMITIR.....	53
<b>3.2.1 Quando a autoridade parental soa de forma negativa.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.2 “Lutando” contra o saudosismo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.3 Quando a distinção entre as idades infantil e adulta ganha visibilidade.....</b>	<b>62</b>
<b>4. “PORQUE AS CRIANÇAS... TEM UMAS CRIANÇAS QUE ATÉ MANDAM NOS PAIS”.....</b>	<b>67</b>
4.1 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E NA FAMÍLIA.....	75
<b>4.1.1 Quem manda sabe? Mas sabe o quê e sobre o quê?.....</b>	<b>81</b>
4.2 AS VARIADAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA.....	84
<b>5. “FIGURAS” DE MAIOR DESTAQUE.....</b>	<b>93</b>

**REFERÊNCIAS.....99**

**ANEXOS.....106**

# 1. INTRODUÇÃO AO TEMA

## 1.1 O ESTRANHAMENTO E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*Interrogamo-nos sobre o nosso tempo. Essa interrogação não se exerce em momentos privilegiados, ela se realiza sem trégua, ela própria faz parte do tempo, ela o fustiga à maneira insistente do próprio tempo.*  
(MAURICE BLANCHOT, 2001, p. 41).

Interrogando-me sobre questões do nosso tempo é que cheguei ao meu objeto de pesquisa. Início descrevendo um pouco da minha trajetória e contando de que forma se deu o meu “estranhamento” com o tema que me propus pesquisar.

Durante a graduação no curso de Pedagogia, pensava e imaginava o espaço escolar como um espaço que representaria o dia-a-dia da minha profissão. O espaço no qual eu circularia cinco dias da semana para exercer o meu ofício. E, para minha surpresa, no 7º semestre, durante o período de prática docente, vi que esse lugar não contemplava nem um pouco o meu imaginário. Sentia falta, falta de muitas coisas e um grande receio de continuar atuando como professora.

A ida à escola onde estagiava era pesarosa; ao passar pelos portões eu pensava, quem dera, eu já estivesse saindo... A sala dos professores, onde eu ainda entrava timidamente (mesmo ao final do estágio), era para mim o momento de escutar queixas. E eu me perguntava: haverá futuras experiências melhores? Como? Se as professoras que atuavam na escola onde eu estagiava (e que não estavam sob as pressões de professora orientadora, titular e direção da escola como eu estava) recomendavam-me que eu fizesse outro curso, que fosse para outra área, *porque a Educação... não dá mais.*

Nesse sentido, talvez eu não tenha me confrontado somente com as minhas expectativas frustradas, mas com as muitas frustrações de “n” expectativas de colegas professores e inclusive dos alunos, que também sofrem desilusões. O que eu mais estranhei durante o período de prática docente foi a indisciplina e o desrespeito, que se manifestavam não só na minha turma e comigo, mas com as demais professoras. Além destes problemas, eu sentia uma sensação de impotência,

de não conseguir cumprir o meu papel. Mais tarde vim a descobrir que esta era uma das grandes queixas e uma das principais causas do mal-estar docente<sup>1</sup>, de que tratarei um pouco neste trabalho.

Posso dizer que a intenção da pesquisa também começou com um sentimento de angústia, uma inquietude em relação à falta de interesse dos alunos em aprender. Sim, falo de faltas, aquilo de que mais nos autorizamos a falar. E talvez, da minha parte, quem sabe eu devesse ter criado menos expectativas. Não sei.

No ano seguinte porém, na Creche Francesca Zacaro Faraco – UFRGS, pude vivenciar momentos muito felizes, onde, além dos vínculos de afeto criados com as crianças, sentia-me realmente professora. A decepção acerca da educação foi amenizada. A atenção das crianças quando proferia alguma fala, sem ter de fazer uso de um tom de voz mais ríspido, fez com que eu me sentisse em um ambiente mais tranquilo e harmônico. Hoje vejo o quanto essa experiência foi positiva para inverter o que antes tinha se colocado como um trabalho muito árduo e quase impossível.

Mas, ainda durante o curso de graduação, tive a possibilidade de repensar o meu período frustrante da prática docente, antes de atuar como uma “professora realizada” na turma de Jardim B. No 8º semestre da graduação, realizei uma pesquisa, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, voltada para esta área, que tanto me inquietara no semestre anterior. Orientada pela Professora Rosa Maria Bueno Fischer, com quem prossigo hoje a dissertação, pude pensar as complexas e difusas *relações de poder* presentes no ambiente escolar. A análise de dados obtidos em duas escolas, através do diálogo com vários autores, fez-me pensar de maneira diferente e ver o quão urgente se apresenta a pesquisa e o aprofundamento deste tema. E assim surgiu minha vontade de saber, de pesquisar, de aprender e apreender mais e mais.

Associada à inquietude em torno destes problemas educacionais, chamavam-me cada vez mais a atenção os discursos acerca da “crise na educação” e, durante o primeiro ano de ingresso no mestrado, da “crise de autoridade”. Assim, o problema inicial abordado no trabalho de conclusão criou novos rumos, não se limitou mais somente ao ambiente escolar e à angústia da aluna universitária, antes acostumada ao ambiente onde os professores são respeitados e ouvidos.

---

<sup>1</sup> A propósito, uma referência importante é a pesquisa de doutorado de Silvana Maria Aranda intitulada “Um olhar implicado sobre o mal-estar docente” (ARANDA, 2007).

As leituras realizadas durante o primeiro ano de mestrado, aliadas às sugestões da banca do projeto de dissertação, possibilitaram definir o objeto de pesquisa de forma mais precisa. A princípio almejávamos pesquisar o deslocamento do lugar de autoridade e saber no campo da educação. Retomamos as perguntas levantadas no projeto de dissertação: O que as crianças, alunos e alunas, enfim, entendem ou vêem como figuras de autoridade? Elas percebem estas figuras? Como? Em que lugares, em que situações, em que posições? E será que, para elas, existe uma relação de saber com a autoridade? Existiria alguém a quem deva ser remetida uma atitude de respeito perante o seu saber? Quais serão, para as crianças, as práticas mais recorrentes que vêm a ser denominadas como situações em que se exerce a autoridade?

O intuito de pesquisar a relação entre saber e autoridade e se as crianças estabelecem alguma relação entre estes se manteve e a pesquisa de campo realmente nos trouxe dados muito profícuos nesse sentido. Na execução da pesquisa porém, detemos-nos em uma pergunta principal que nos orientou e que constitui o nosso objeto de pesquisa: **Quais as figuras de autoridade para as crianças nas relações de poder que permeiam o ambiente escolar e familiar?**

Para tal, nos munimos também de figuras... Selecionamos um material lúdico de intervenção e que ao mesmo tempo pudesse suscitar o diálogo com o “público-alvo” a ser entrevistado: as crianças. Assim, as “figuras” fizeram parte desta dissertação desde muito cedo: a partir da seleção das histórias em quadrinhos e desenhos, onde buscamos figuras que poderiam ou não representar autoridade em determinadas situações, ou que procuram se afirmar como autoridade; ou ainda, personagens resistindo ou não às figuras de autoridade. Ao selecionar as tiras em quadrinhos e desenhos que utilizamos como material de intervenção no trabalho de campo, vimos que era necessário, primeiramente, deixar de lado nossas próprias representações de figuras de autoridade.

Mesmo que não encontrássemos determinadas figuras nos quadrinhos, sabemos o quanto essas figuras nos acompanharam e como ainda acompanham a constituição de nossa subjetividade. Figuras arquitetônicas, como diria Michel Foucault, figuras que por vezes representamos ou tentamos representar. Queremos pensar este “representar”: no sentido do que determinadas figuras representam e significam para nós; e na idéia de representação como atuação – tal qual uma figura que em nossa mente temos como representação-chave ou cujo lugar gostaríamos de assumir. Como em um teatro, em que por vezes desejamos “vestir” (e entrar no

jogo) figuras que imponham respeito e sejam respeitadas. Jogo este que pode ser difícil, nem tanto, ou até fácil, dependendo do território que pretendemos governar ou conquistar.

Entre discussões e abordagens diversas em torno do assunto, dialogamos, na medida do possível, com autores da área da filosofia, história e psicanálise, mas em especial com os escritos de Michel Foucault sobre as relações de poder e a abordagem de Hannah Arendt sobre a autoridade.

No primeiro capítulo, escrevemos sobre a definição do objeto de pesquisa e o quanto o discurso acerca da crise na educação e de autoridade se multiplica em diferentes meios e se faz presente em nossa sociedade. Em seguida, no capítulo dois, especificamos de que forma se deu a pesquisa de campo que possibilitou o material empírico para esta dissertação; para tal, trazemos uma breve definição dos conceitos de infância, imagem e representação; assinalamos a metodologia escolhida; descrevemos o material de intervenção utilizado e a dinâmica dos encontros realizados com as crianças.

O conceito de autoridade em Hannah Arendt e sua ligação com a tradição e a transmissão aparecem detalhados no terceiro capítulo, além de algumas percepções das crianças acerca dos adultos.

No quarto capítulo, nos detemos no conceito de poder e nas relações de poder de Michel Foucault e as variadas estratégias de resistência por parte das crianças, nas práticas em que se encontram envolvidas.

Por fim, fizemos um levantamento das figuras de autoridade mais presentes nas falas das crianças e o quanto estas são (des)legitimadas. A análise das falas das crianças permeia todo o texto da dissertação. Procuramos assim dialogar com os conceitos-chave do referencial teórico utilizado para construir o problema de pesquisa do presente trabalho.

## 1.2 A EMERGÊNCIA DE UM DISCURSO

(...) *a gente faz o que a gente quer quando os pais mandam.*  
 (...) *hoje as crianças são mais mal-educadas.*  
 (...) *os pais também têm um pouco mais mal-educados...*<sup>2</sup>

A retórica que antes eu tanto ouvia dos meus pais e avós, já é comum entre pessoas da minha geração, da década de 80; e, para minha surpresa, entre as crianças que nasceram no final da década de 90 e no início do século XXI. Em conversas entre amigos da faculdade e da casa do estudante são comuns os comentários sobre o ponto em que chegou a “falta de poder” do professor, que *não pode fazer mais nada*. E quando estas pessoas da minha geração se imaginam como pais e pensam na educação que “darão” a seus filhos prometem rigidez e controle: *mas com meu filho não vai ser assim...* O que será que aguarda esta geração de futuros pais e educadores?

O tema da indisciplina e da dificuldade em educar e “dar aula” está presente em vários lugares. O desabafo dos professores (agora não mais restrito à sala dos professores – se é que o foi algum dia) e dos pais, além das reportagens e notícias da mídia, já se reflete até na fala dos “menores” – crianças do nosso tempo que reproduzem o discurso vigente. O tema mais presente e sempre em pauta, quando não é o foco principal de palestras com e para os pais, são “os limites”, mais especificamente, a ausência destes. E, como é de se esperar, essas palestras resultam na busca de “dicas”, e de preferência uma receita que traga a salvação de como educar o filho ou o aluno que “tomou conta da situação”, e sobre o qual os pais dizem *não saber mais* “o que fazer”.

Além de ser um tema recorrente em palestras realizadas em escolas, também tem sido ruidosamente explorado em livros de auto-ajuda (para pais e professores)<sup>3</sup>. Acredito que a retórica acerca do tema da indisciplina e da falta de limites denota a sensação de insegurança de pais, professores – e por que não? – da sociedade em geral, em relação ao “domínio” por parte das novas gerações.

Estando imersa no tema em questão, um turbilhão de informações e discussões acerca da dificuldade de educar passou a se multiplicar ao meu redor. A emergência de pesquisar mais a

<sup>2</sup> Falas de crianças da 4ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

<sup>3</sup> Para mencionar alguns: *Quem ama educa*, de Içami Tiba; *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, entre outros.

respeito foi suscitada para além das queixas de pais e professores. A fim de explicitar um pouco mais, descrevo abaixo alguns dos “apelos midiáticos” que pude acompanhar no decorrer da pesquisa.

Reportagens são veiculadas na televisão em horário nobre, como num domingo de noite, no Programa *Fantástico*<sup>4</sup> da Rede Globo – em que apresentou-se uma família constituída por mãe, pai e dois filhos, e os frequentes conflitos nas relações entre estes “personagens”. O programa, como tem feito com demais situações “problemáticas”, traz especialistas da área *psi* para discutir a situação familiar e sugerir possíveis soluções para o grupo que então se apresenta e se expõe em rede nacional. Trata-se de mais uma “missão” do grupo nomeado como “Liga das Mulheres”, que procura auxiliar a resolver problemas de mulheres brasileiras.

Muito além dessa reportagem mais recente, foi o programa de televisão produzido pela rede britânica BBC e levado ao ar também pelo *Fantástico* da Rede Globo. O *Teen Angels* (nome do programa) não se resumia a uma noite; a história de uma mesma família ia ao ar durante pelo menos dois domingos. Os conflitos entre pais e filhos eram gravados e especialistas eram chamados para observar a rotina familiar e encontrar soluções, propondo posteriormente, determinadas atitudes para as pessoas envolvidas.

Podemos citar ainda o *Supernanny*<sup>5</sup>, programa que estreou na Inglaterra em 2004 e hoje é produzido em mais de dez países, entre eles o Brasil. No momento está sendo preparada a sexta temporada pela emissora SBT, onde vai ao ar às 20hrs dos sábados à noite. Cris Poli, educadora infantil, é acionada por famílias que se “inscrevem” pelo *site* do programa e alegam “não saber mais como educar ou lidar com os seus filhos”; ela convive alguns dias com o grupo em conflito e observa a dinâmica familiar, propondo (assim como os programas acima referidos) sugestões e atitudes que possam modificar as relações entre pais e filhos e otimizar a vida no lar.

O tema repercute também em revistas de grande circulação, inclusive como reportagem de capa, como ocorreu com a *Revista Época*<sup>6</sup> do mês de abril de 2009, lançada no dia 13, cuja manchete era: “O que fazer com crianças que não respeitam ninguém – e por que amor demais

<sup>4</sup> Programa semanal da Rede Globo, transmitido sempre aos domingos à noite que procura abordar as notícias da semana e temas variados. A reportagem aqui referida foi ao ar no dia 13/09/2009 e pode ser acessada no *site*: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,15605-p-13|09|2009,00.html>

<sup>5</sup> Maiores informações sobre o *Supernanny* podem ser encontradas no *site*: <http://www.sbt.com.br/supernanny/crispoli/>

<sup>6</sup> Revista da Editora Globo fundada em 1998, com tiragem semanal de 450 mil exemplares. A reportagem aqui citada está dividida em duas: “Amor demais atrapalha” e “Eles são uns capetas” - ver bibliografia completa nas referências.

estraga”. A reportagem, de onze páginas, intitulada “Eles são uns capetas”, levanta alguns porquês de crianças e adolescentes de “famílias estruturadas” e com boas condições financeiras serem mal comportados, e traz uma lista de sugestões de como lidar com esses filhos.

No meio publicitário, até o “*stress* da classe docente” passa a ser retratado: recentemente, uma propaganda da “Panvel”, veiculada na televisão na véspera do dia 12 de outubro, mostrava crianças fazendo compras em uma farmácia da rede; as mesmas chegavam até o balcão, solicitavam determinado produto e justificavam a sua compra. Entre as mercadorias estava um talco para o chulé do irmão, um perfume para a mãe e um calmante para a professora.

Muitos são os discursos que ditam os modos de ser e *não* ser mãe, pai, criança, adolescente. Para além dos discursos da mídia, houve, a partir de um dado momento histórico, todo um redirecionamento dos modos de educar através da intervenção das diversas áreas da saúde; questões disciplinares foram minimizadas porque as pessoas e seus problemas passaram a ser medicalizados ou psicologizados (XAVIER, 2002).

O cuidado e a proteção transmitidas pelos pais aos filhos passou a fazer parte da rotina familiar desde o fim do século XVIII, quando ocorreu um processo de medicalização intenso na sociedade e foram ditadas diversas normas de higiene. “O que acarreta um efeito de limitação ou, pelo menos, uma intensificação dos elementos e das relações que constituem a família no sentido estrito (o grupo pais-filhos)” (FOUCAULT, 1979, p. 199).

Se naquela época a medicalização interferiu na relação familiar de modo a privatizar o ambiente em que se encontrava – limitando e delimitando o próprio espaço físico da família em detrimento da saúde –, a partir do século passado, o efeito das áreas médicas e *psi* sobre a relação familiar teve o efeito contrário. O que era do âmbito privado passou a ser discutido no espaço público, de forma muito aberta.

Há que se considerar, porém, que se trata de movimentos diferentes. Enquanto aquele introduzia normas de higiene e cuidados básicos – relativos à proteção das crianças –, este versa sobre teorias psicológicas e neurológicas e os respectivos efeitos sobre os diferentes modos de educar.

Baseada nos estudos de Noguera-Ramírez, Coutinho (2008) assinala em sua tese a possibilidade de uma 'virada psicopedagógica', que estaria acontecendo da segunda para a terceira Modernidade, e se caracterizaria “[...] pelo deslocamento da preocupação com a formação, com a

educação, para a preocupação com a aprendizagem” (COUTINHO, 2008, p. 45). Esse movimento (que se mantém) é perceptível através do grande número de encaminhamentos de crianças em idade escolar à clínica (SCHÄFFER, 2000). Passou a haver, a partir da década de 60 uma extrema preocupação acerca dos modos de aprendizagem, ou, em outras palavras, das formas como os alunos estavam aprendendo os conteúdos e seu encaixe ou não em padrões ditos “normais”. Enquanto antes havia uma preocupação maior em torno da “transmissão” da educação e dos ensinamentos de pais e professores, passaram a prevalecer os processos de aprendizagem e os possíveis traumas a eles associados.

Frisamos assim o quanto a emergência e as condições de possibilidade de determinados enunciados – da área *psi* e demais instâncias terapêuticas<sup>7</sup> –, e os efeitos de verdade que os legitimam estão entrelaçados com a paulatina aceitação de discursos que versam sobre os “modos corretos e incorretos de educar”. Eis que surge a insegurança para os educadores (pais e professores): “Afim, será que estou agindo de forma correta?”.

O interessante é que com uma quantidade cada vez maior de informações sobre diversas modificações na sociedade como um todo, os seus variados e cada vez menos furtivos modos de educar são ignorados ou passam simplesmente despercebidos.

Há que se levar em conta que a emergência e as condições de possibilidade de determinados enunciados – sua aceitação e legitimação – sempre estão ligados a outros discursos. “O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente” (FOUCAULT, 1979, p. 4). Em torno de um enunciado há sempre um campo de coexistências que, por sua vez, também supõem outros e que são enredados nas tramas dos discursos. Os discursos são acontecimentos. E o discurso em si, “[...] para o analista, é o lugar de multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 1996, p. 109). Os sujeitos sociais são efeitos discursivos e ao analisar um discurso (mesmo que seja um ato de fala individual) não estamos, como lembra Fischer:

[...] diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim, nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo

<sup>7</sup> Não estou fazendo aqui um juízo de valor se as contribuições de diferentes áreas foram benéficas ou não para a educação; analiso apenas as suas possíveis conseqüências.

tempo falante e falado, porque através deles outros ditos se dizem (FISCHER, 1996, p. 109).

O discurso é prática e se constitui em práticas sociais muito concretas. Talvez, por vezes, nos falte o exercício que Nietzsche sugeriu aos seus leitores na obra *A Genealogia da Moral*, o qual considero útil para a leitura da nossa sociedade, em especial uma leitura do presente. Nietzsche (1998) faz uma analogia do pensamento com o ruminar de uma vaca, ou seja, propõe a necessidade de lermos e relermos, sempre, como um exercício incessante que nos permita novas leituras de um mesmo objeto.

Muitas já foram e ainda serão as formas de escrita e inscrição nos corpos dos sujeitos que têm constituído as populações, sempre em busca da melhor forma de governo possível. Governo não só dos pequenos, mas dos adultos. Mas almeja-se, em especial, a obtenção de sucesso no disciplinamento dos corpos infantis, para que, quando estes forem adultos, as coerções já não sejam tão necessárias. Eis o governo que provoca discussão e seria o reflexo, como já dizia Hannah Arendt, de uma crise na educação. Em seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, a autora viria a utilizar uma expressão de peso ainda maior: *crise de autoridade*. Tratarei desse tema, especificamente, na próxima seção.

### 1.3 SOBRE AS “CRISES” E “O MAL-ESTAR”

*Nos perderemos entre monstros*

*Da nossa própria criação*

*Serão noites inteiras*

*Talvez por medo da escuridão*

*Ficaremos acordados*

*Imaginando alguma solução*

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá  
– Música Será).

Monstros da nossa própria criação. Ao pensar a palavra criação, a partir do sentido dado por Hannah Arendt, que a utiliza para designar a criação dos filhos, como a nova geração que precisa ser protegida e educada, reinterpreto os versos da música *Será*, do Grupo Legião Urbana, sob outra ótica. E no momento em que a palavra crise é insistentemente retomada, penso no

quanto estamos ou precisaríamos estar acordados, talvez não em busca de uma solução, mas de uma compreensão, o que, acredito, já auxiliaria no modo como encaramos os problemas de cunho educacional.

Ao encontro das palavras de Margareth Schäffer na defesa do projeto desta dissertação, vem a colocação de Ferreira (2008) sobre a crise:

Por muito tempo a idéia de crise ressoou seu sentido negativo, imagem do mundo que prefigura ameaçadoramente a catástrofe. Hoje ela é vivida por nós como uma situação histórica nova que requer outra compreensão, momento semântico que faz emergir o sentido criador contido na crise. Sabemos que é essa crise de modelos de compreensão estabelecidos no presente que traz a sementeira do tempo que está por vir (FERREIRA, 2008, p.4).

A crise como criação figurou-se durante o processo de escrita como algo produtivo, sobre o qual eu ainda não havia pensado. Nas palavras de Larrosa (2008), toda relação entre gerações tem algo disso – de surpresa, de descontentamento, por não compreendermos o retorno, e aquilo que ao mesmo tempo foi produzido com as nossas palavras, nossas idéias, nosso tempo. Porque uma geração não se constitui sem a participação de ao menos duas gerações antecedentes (DUFOUR, 2000).

Na obra *Entre o Passado e o Futuro*, escrita entre os anos de 1954 e 1964, Arendt já trouxe em sua abordagem a expressão “crise na educação”; vemos, portanto, que a referência a um estado de crise, que consideramos tão presente em nossos dias, já vem de longa data.

A autora detém sua análise na situação educacional dos Estados Unidos, mas avalia que a “crise” não se restringe somente àquele país. Seu trabalho parte de uma abordagem política e é vinculado à forma como os pais estão educando os seus filhos. Talvez, no Brasil, a manifestação da “crise” tenha se dado de forma mais tardia, por toda a diferenciação do desenvolvimento dos sistemas políticos e de ensino; mas acredito que, para o tema de que trato aqui, a contribuição de Arendt é de extrema valia.

O termo crise tem sido utilizado comumente, na ordem dos mais variados assuntos. Muitos são os autores que consideram que a sociedade está em “crise”. Costa (1994) define a crise como um “[...] conflito com o código, determinado pelo afastamento das condutas práticas do modelo ideal” (COSTA, 1994, p. 40). Nas palavras de Madeira e Tura, a “[...] perspectiva de associar a crise da sociedade à crise da escola, numa via de sentido duplo, está bastante arraigada

entre aqueles que pensam a educação, elaboram e formulam uma teoria sociológica educacional” (MADEIRA e TURA, 2000, p. 62). Alguns dos efeitos frequentemente citados são: “[...] a crise dos valores morais, o individualismo, o consumismo desregrado, [...], a pouca disciplina para o estudo, entre outros” (MADEIRA e TURA, 2000, p. 62). Efeitos estes também citados por alguns autores que utilizo no referencial teórico do presente trabalho. Mas tendo em vista que a escola é uma instituição da sociedade, como ela poderia ficar imune às mudanças que ocorrem na mesma? Segundo Fischer (2007), podemos constatar que está havendo

[...] uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas – também da escola, por certo – se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos (FISCHER, 2007, p. 291).

Torna-se pertinente, entretanto, atentar para as críticas que se dão de forma “muito gratuita”, e que buscam um responsável em específico, como por vezes ocorre com a figura do professor ou das famílias consideradas “desestruturadas”. Eizirik e Comerlato destacam que:

Falar que a escola não vai bem tornou-se banal. Todos denunciam seus problemas, seu esvaziamento; anunciam sua morte. Acusações são trocadas e responsáveis pela sua deterioração são apresentados em todos os ângulos, perspectivas, análises e diagnósticos (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 27).

Como já comentado na introdução do presente trabalho, a partir da convocação de especialistas que dissertavam sobre as melhores formas de educar, a psicologização e a medicalização da educação trouxeram mudanças para a forma como os pais passaram a lidar com seus filhos. Scorsato acredita que “[...] os pais podem ficar inseguros e destituírem-se do lugar fundamental da representação da lei – a lei que proíbe algo e que libera outras coisas, a lei que separa o ato e o objeto, que marca o significante da falta” (SCORSATO, 2005, p. 42).

Ao falar sobre “a crise na educação”, Arendt comenta que, devido a “determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 1997, p. 227). A autora salienta que um dos motivos da referida crise, nos Estados Unidos, teriam sido as teorias modernas da área da Pedagogia. Elas teriam sido adotadas de forma servil e indiscriminada.

Da mesma forma, aqui no Brasil, contextualizo com as palavras de Xavier (2003), que enfoca em seus estudos a relação da disciplina e os respectivos problemas a ela associados com as teorias democráticas da educação. Xavier explicita que um estudo sobre disciplina escolar, realizado por um grupo de professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS –, indicou que, entre uma série de aspectos nomeados como “dificuldades” na prática pedagógica de estagiárias(os) no desenvolvimento de suas propostas, estaria

[...] a falta de clareza teórica – devido ao chamado “democratismo” que se instalou em muitas escolas após o período de abertura política na década de 1980 nas práticas pedagógicas – sobre as diferenças entre autoridade e autoritarismo em relação ao papel específico do/a professor/a e dos/as alunos/as (e também da comunidade) na gestão da escola (XAVIER, 2003, p. 26).

Ou seja, observa-se também na educação a confusão entre autoridade e autoritarismo, já abordados por Arendt no âmbito da política.

Jorge Ramos do Ó (2003), problematiza as constantes críticas à escola e questiona se “o sentimento de que a instituição escolar é muitíssimo resistente à mudança”, pelo fato de recentemente ter passado a usar em suas propostas e planejamentos palavras como “liberdade, realização e iniciativa pessoal” – não deveria ser compreendido

[...] como uma outra componente das dinâmicas de poder nas sociedades complexas: uma das maneiras que temos de ir ampliando as tecnologias de governo consiste exactamente em reclamar, em dizer que estamos sempre aquém, muito longe do que as leis democráticas e os nossos princípios éticos nos reclamam (Ó, 2003, p. 19).

Xavier acredita também que a Teoria Crítica, com a qual um número significativo de professores e professoras se identificou, estaria impedindo tratarmos com mais rigor as questões disciplinares – e aqui eu suponho que, talvez, o mesmo ocorra com posturas de autoridade –, as quais passaram por vezes a serem confundidas com mecanismos de subjugação e opressão. Mas, quanto a isso, Xavier (2002) destaca, apoiada em Foucault, que o controle da disciplina e da regulação dos corpos mostra-se inevitável e até indispensável para o andamento do processo pedagógico.

Até a linha teórica renovadora da Escola Nova – que por sinal, teve um de seus fortes representantes nos Estados Unidos –, também conhecida como escolanovista “[...] foi retomada,

sob alguns aspectos, por teóricos comprometidos com uma linha pedagógica crítica, – a partir, muitas vezes, de uma abordagem marxista” (XAVIER, 2003, p. 21). Os sistemas democráticos de ensino trouxeram conquistas, certamente; mas não há como negar que a forma de ensino democrática provoca vários tipos de “agitação” nas atividades escolares. Xavier retoma o questionamento de Horst e Narodowski sobre as práticas democratizantes na relação pedagógica: não estarão elas “[...] inviabilizando a função disciplinadora da escola moderna?” (XAVIER, 2003, p. 54).

E, em relação à disciplina, um aspecto que tem chamado a atenção de Xavier é “[...] o ‘apagamento’ ocorrido nos discursos pedagógicos, acerca do papel que a escola tem no processo de disciplinamento dos/as alunos/as” (XAVIER, 2003, p. 46). Os discursos oficiais e acadêmicos tratam da formação moral e intelectual – sendo que, para esta última, há toda uma série de propostas e estratégias; enquanto para a moral mantém-se um tom nostálgico. A autora indaga, ainda, quais as possíveis causas desse “apagamento” das questões disciplinares nas discussões pedagógicas. Será que ele

[...] pode ser atribuído apenas à influência dos movimentos de renovação pedagógica surgidos a partir da Escola Nova – alinhados numa crítica à escola tradicional e às suas práticas autoritárias – e às diferentes pedagogias que surgiram a partir desses movimentos contestatórios? (XAVIER, 2003, p. 48).

Coutinho (2008) afirma em sua tese que, desde Rousseau, mas principalmente com o Movimento da Escola Nova, tem predominado nos discursos educacionais, nas práticas escolares e nos cursos de formação de professores a máxima de que o “professor não ensina, apenas facilita”. Assim, a partir do início do século XIX pode-se detectar

[...] o enfoque prioritário nos processos de ensino-aprendizagem, na auto-aprendizagem da criança, na sua formação (que é diferente de instrução) carregada por um componente ético-moral muito forte, constituindo a aprendizagem como a veia educacional dos novos tipos de regulação governamental (COUTINHO, 2008, p. 90).

Espera-se cada vez mais que o aluno saiba se auto-governar, por isso incute-se a moral pessoal no processo de disciplinamento. Mas, além da disciplina, a liderança e a autoridade do professor são, segundo Xavier (2003), atributos indispensáveis para condução de um grupo de alunos, porém pouco abordados nos cursos de formação. Da mesma forma, deixam de ser discutidas nestes cursos formas de “[...] organização e contenção das turmas de alunos/as, sem o que o trabalho [pedagógico] corre o risco de ser inviabilizado” (XAVIER, 2002, p. 62).

Aliado aos problemas listados como presentes na escola e nas relações escolares está o mal-estar docente. Mal-estar este que, nas conclusões de Aranda (2007), chega a ser um traço disso que seria “ser professor” na contemporaneidade. Contemporaneidade, eis a questão. O “[...] mal-estar não é ou está apenas no professor, mas nas relações em que esse está imerso” (ARANDA, 2007, p. 27); e, se formos pensar em termos de sociedade, muitos são os mal-estares atuais.

Se antes falávamos na demanda de crianças à clínica, destacamos aqui que o aumento da demanda não se limitou ao público infantil. Assim como a crise, também o mal-estar é uma retórica atual muito presente. Mas para compreendê-lo, vamos recorrer ao pai da psicanálise.

Segundo Birman (2003),

O *mal-estar* sempre esteve presente no percurso teórico de Freud, não se restringindo a uma incursão tardia em “O mal-estar na civilização” (1930). O reconhecimento da permanência dessa questão ao longo de todo o discurso freudiano é um signo inconfundível de que foi por meio dela que Freud realizou sua leitura da modernidade (BIRMAN, 2003, p. 18).

Neste trabalho, porém, deteremo-nos somente no texto *O mal-estar na civilização*, onde Freud faz um levantamento sobre a relação do ego com a nossa incessante busca pela felicidade e pela ausência ou amenização do sofrimento. Para o autor, nosso sofrimento provém de três fontes: “[...] o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, 1978, p. 148). Entres estes, ele destaca nossa insatisfação em relação à terceira fonte, a qual não conseguimos compreender; afinal, como o convívio em sociedade – uma opção primitivamente realizada em busca de proteção – pode nos afetar de formas às vezes, tão negativas? Tal incerteza Freud soluciona com a hipótese de uma parcela de natureza incoquistável: nossa constituição psíquica.

O autor descreve ainda os avanços da ciência e da tecnologia e questiona se estes realmente foram benéficos e até que ponto a comodidade adquirida com determinados artefatos modernos não produz outros sofrimentos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Um exemplo interessante é o telefone e o trem. Freud diz o quanto o telefone ameniza a saudade de uma mãe que está longe de seu filho. Ao mesmo tempo, reforça que se não fosse a invenção do trem, ele provavelmente não teria sequer chegado a ir tão longe.

Parece certo que não nos sentimos confortáveis na civilização atual, mas é muito difícil formar uma opinião sobre se, e em que grau, os homens de épocas anteriores se sentiram mais felizes, e sobre o papel que suas condições culturais desempenharam nessa questão (FREUD, 1978, p. 150).

Tendemos a problematizar a situação atual e recordar com saudosismo décadas anteriores ou, ainda, o tempo de nossos próprios antepassados, dizendo o quão era bom e melhor. Na área da educação não é diferente. Mas Freud alerta para os perigos desse saudosismo, pois os estados de espírito (de felicidade e tristeza) são muito subjetivos e, em se tratando de uma outra época, é ainda mais complexo determinar se a vida ou o sentimento de satisfação e realização eram mais intensos ou não.

É preciso, porém, relativizar o conceito de mal-estar ao se levar em conta que Freud definia o mal-estar como o resultado de determinadas privações, necessárias para a convivência em uma comunidade organizada. Perguntamos, portanto, qual o teor de um mal-estar contemporâneo que é, a um só tempo, fruto destas privações e das tentativas de manter uma certa igualdade entre os indivíduos, numa sociedade cada vez mais cerceada por dispositivos de segurança e governamentalidade<sup>9</sup>.

Realmente é difícil, ou até impossível, avaliar se a civilização veio auxiliar o homem em seus problemas psíquicos ou acentuá-los, ao nos “obrigar” a viver em sociedade, tolerando e submetendo-nos às mais diversas relações humanas.

Como afirmou Margareth Schäffer<sup>10</sup>, talvez exatamente pelo fato de a escola estar imersa em uma gama muito grande de relações humanas, o mal-estar docente pareça (e talvez realmente seja) um sintoma agravado em relação aos “mal-estares” de outras profissões em nossa sociedade. Acreditamos que o mal-estar contemporâneo venha se intensificando com o decorrer do tempo, e não seria uma coincidência o fato de que há uma retórica muito insistente nos meios de comunicação (principalmente publicitários) da necessidade de ser feliz. E, *infelizmente*, essa busca (que Freud já afirmava ser eterna) está sendo associada cada vez mais ao consumo.

O problema do consumo estaria na felicidade fugaz por ele proporcionada e na descartabilidade de todas as coisas. Como assinala Bauman (2008), o problema não é propriamente o de consumir mercadorias, mas em tratar o *outro* como tal. Assim, as próprias

---

<sup>9</sup> Governamentalidade segundo o conceito de Michel Foucault como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população” (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

<sup>10</sup> Também na ocasião da defesa do projeto desta dissertação.

relações humanas tornam-se descartáveis, e nota-se a paulatina ausência de laços sociais que antes constituíam referências essenciais para a formação da identidade (HERZOG e SALZTRAGER, 2003).

Por isso, concordamos com a afirmação de que problemas educacionais sempre existiram e de que a constatação de uma crise na educação ou de autoridade não é apenas de agora; inferimos porém, que a sociedade contemporânea está mais sujeita aos efeitos destes problemas que, após algumas décadas, já trazem conseqüências agregadas a dificuldades de outra ordem.

Em relação à perda da autoridade e à ausência de limites na educação das crianças (no sentido da educação familiar), há o argumento conservador de que a mulher emancipada, aderindo ao mercado de trabalho, teria provocado a corrosão da família e em especial da criação dos filhos. Essa relação é rememorada por vezes como “[...] uma ameaça ao lugar do masculino e do pai de família, tradicionalmente associado à autoridade” (CABISTANI, 2007, p. 96).

Para Cabistani (2007), falar em crise de autoridade não é o mesmo que dizer fim da autoridade. “Uma crise revela que as respostas que tínhamos para determinadas questões tornaram-se insuficientes. No que diz respeito à parentalidade, a crise da autoridade terá que ser pensada à luz das problemáticas que o nosso tempo coloca” (CABISTANI, 2007, p. 98). Ou seja, deter-se em um pensamento nostálgico de uma “Idade de Ouro” não é fazer a história do presente, há instâncias e elementos outros, que vão muito além do processo de emancipação da mulher, do lar para o mercado de trabalho. Há de se pensar e pesquisar as demais mudanças na sociedade como um todo.

O problema, em meio a essa onda de falas acerca da crise, é conseguir “[...] ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 1979, p. 5). Mas, como todas as crises são inerentes à criação, questiono, na maneira como nos instruiu Foucault, não através de um *porquê*, mas de um *como* e *de que modo* as subjetividades vêm se constituindo, em diferentes discursos e práticas, especificamente quanto ao conceito de autoridade. Será que ela se presentifica para os sujeitos das novas gerações? De que forma? E quais suas possibilidades de *afirmação*?

## 2. A PESQUISA DE CAMPO

Enquanto aguardo o momento de receber as crianças na sala para realizar as intervenções fico pensando...

Afinal, a curiosidade é deles e é minha, mas a mim também acompanha o sentimento de ansiedade. Será que eles vão falar? Muito? Pouco? Terei que insistir nas perguntas ou não?<sup>11</sup>

Expectativas sempre se criam e o cuidado que devemos ter como pesquisadores é não pretender respostas prévias. Mas as expectativas podem e devem sim ser criadas, até para confrontar o material de intervenção no campo, com as possibilidades de alteração desse material e, se preciso for, da própria metodologia. No nosso caso, fomos muito felizes. Tanto o projeto-piloto como a pesquisa de campo em si nos trouxeram informações muito ricas, além de um grupo de crianças muito ávidas em responder às perguntas.

No presente trabalho, foi utilizada a técnica da “entrevista livre”, que ocorre pela “[...] relação direta do pesquisador com o entrevistado, através da comunicação oral, com uma orientação geral de perguntas-chave, mas deixando aberta a livre expressão do consultado” (FISCHER, 1993, p. 94). Há, com certeza, uma certa dificuldade em coletar informações de um público infantil menor, mas a experiência do projeto-piloto permitiu tatear um pouco as possibilidades de trabalho nesta faixa etária e, agora, concluídas as intervenções, podemos dizer que fomos muito felizes com a receptividade das crianças.

Para a realização das intervenções, utilizamos histórias em quadrinhos e três vídeos, em linguagem de desenho animado. A opção por este material se deu pelo fato de este se constituir em um rico recurso audiovisual, propício à criação de um ambiente de conversa e diálogo. Longe de pretender uma análise dos desenhos e histórias utilizados, a intenção foi a de estimular a fala das crianças, e, claro, “driblar” um pouco a figura de professora que, por vezes, quando se dirige a uma turma, faz com que os alunos busquem uma resposta que agrade a ela e não propriamente o que foi cogitado, em primeira hipótese. No decorrer da entrevista, algumas perguntas em especial foram frisadas e a partir delas foi conduzido o trabalho.

---

<sup>11</sup> Anotações minhas realizadas durante a pesquisa.

A pesquisa de campo intensificou o interesse pelo tema da autoridade. Não foram poucas as vezes em que as falas das crianças deixaram esta pesquisadora espantada e, com o gravador em frente às crianças, tentando se conter, controlando as reações. Agora é chegada a hora de colocar no papel o porquê dessas reações.

Desde o início da pesquisa, quis abandonar o lugar de professora, ou ao menos da figura assim por eles interpretada, e ser “somente pesquisadora”. Eram dois papéis que se confundiam, para mim e para as crianças. Se em alguns momentos elas eram tão sinceras a ponto de eu pensar – “que maravilha, eles tão contando isso...”, em outros era necessário exigir silêncio, e a autoridade (ao menos de adulta que era responsável por eles naquele momento) tinha que aparecer, fosse por uma “olhada séria de canto” ou uma alteração de voz, solicitando colaboração e respeito com os colegas.

Nem sempre as crianças estiveram muito atentas, mas esse risco já era esperado, momento em que a figura de pesquisadora travava um jogo muito delicado com a professora que procura estabelecer uma “certa ordem” e solicitar momentos de atenção e silêncio. Ao mesmo tempo em que eu não queria que a professora se sobressaísse, a pesquisadora precisava de um “mínimo de autoridade e respeito” para a realização das intervenções. E embora as crianças me chamassem o tempo todo de professora, espantei-me com as poucas “respostas prontas” que apareceram.

Para mim, era essencial que me vissem como pesquisadora, que dissessem o que lhes vinha à mente e não “o que a professora quer ouvir”. Entendo o quanto isso é relativo e o quanto é complexo discernir respostas “sinceras” de respostas “prontas”, mas acreditamos que o fato de a figura da professora ter aparecido pouco, nas falas das crianças (ou, quando aparecia, estar em relação a determinadas queixas ou menções diretas a uma professora em específico acompanhadas de seus porquês), demonstra que minha figura de professora ficou levemente “embaçada” ou ao menos esquecida.

É claro, há determinadas falas consecutivas que deflagram um dado momento em que a figura de professora se sobressai em relação à da pesquisadora, ou em que as crianças reproduzem a fala do colega ao lado. De qualquer forma, atentamos para estas respostas, desde o momento das intervenções, durante as transcrições das gravações e posteriormente na análise das falas. Destacamos aqui que esta análise terá dois movimentos: de comparar e observar as relações entre as turmas entrevistadas e a de atentar para as particularidades desses grupos – ou seja, o que

em suas respostas delimita uma distinção de faixa etária. Mais adiante, no item “2.3 As intervenções” detalharemos os dados referentes ao número de crianças entrevistadas, às datas, números de encontros e o material utilizado nos mesmos.

## 2.1 INFÂNCIA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Tendo como público entrevistado as crianças e fazendo uso de imagens no material de intervenção para pesquisar as representações de figuras de autoridade, julgamos pertinente uma breve abordagem desses três termos: infância, imagem e representação. Como tais conceitos não foram o objeto da pesquisa em si, nem o foco teórico metodológico de aprofundamento, não nos estenderemos muito sobre os mesmos.

Fabiana de Amorim Marcello (2008a, 2008b) conceitua infância e imagem a partir de Foucault e de autores da área de cinema. Embora este trabalho não envolva propriamente cinema, trazemos a especificação dos termos acima referidos segundo a autora, pela rica relação estabelecida entre os mesmos.

Em seus trabalhos, Marcello (2008b) postula que a criança é um “[...] objeto discursivo construído como sujeito racional, solucionador de problemas e ‘em desenvolvimento’” (p. 5) e ao mesmo tempo um sujeito que procuramos capturar pelos nossos saberes; procuramos ininterruptamente atuar com esses saberes de forma a

[...] atar a criança à noção de infância, de atribuir-lhe uma identidade, de fazer com que o vai-e-vem incessante entre fase da vida e sujeito restituam um ao outro propriedades específicas. A criança, assim, constituiria a infância, e a infância dotaria a criança de características peculiares (MARCELLO, 2008b, p. 6).

Em consonância com a idéia de captura da infância por meio de nossos saberes, Sarmiento (2005) conceitua a infância como algo historicamente construído,

[...] a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

E em meio a essas características, procuramos classificar, encaixar e discutir o ser criança e especificar cada vez mais os saberes que giram em torno da infância.

A etimologia da palavra *infância* e os conceitos inerentes à mesma apresentam-se em geral de forma um tanto negativa – como a referência à idade

[...] do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (SARMENTO, 2005, p. 368).

Marcello, de modo diverso, propõe-se “[...] a pensar a criança menos como uma faixa etária da vida e mais como algo que diria respeito a ‘um modo de entrega ao momento, ao *acontecimento*’” (MARCELLO, 2008b, p. 14, grifo da autora). Fischer (2003, *apud* MARCELLO) postula que pensar assim a criança implica, igualmente, “[...] assumir o risco do salto, a interrupção no curso linear do tempo” (MARCELLO, 2008b, p. 14).

De forma correlata, vemos na conceituação de imagem trazida por Marcello a busca da “não-linearidade”, no sentido de esmiuçar a sua característica de inesgotável. A autora depreende que Foucault, a partir de suas várias análises sobre imagens,

[...] nos mostra que essas são irredutíveis às interpretações ou às significações, pois elas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. É essa tensão que interessa a Foucault, ou seja, a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um “real” que lhe é exterior (MARCELLO, 2008b, p. 8).

Nesse sentido, no momento em que procuramos definir uma imagem já “caímos em falso”, pois a imagem está naquilo que vemos e o que vemos, nunca é o que dizemos: “[...] por mais que se tente ver, por imagens, (...) o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos projetam, mas sim aqueles que as seqüências sintáticas definem” (FOUCAULT, 1998 *apud* MARCELLO, 2008a, p. 143).

Inés Dussel (2006) destaca que a imagem “[...] no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni um fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en um marco social particular” (p. 280). As imagens são, afirmativamente, formas de representação da experiência e formas de conhecimento. Assim, junto

com o ato de ver convocam-se saberes e linguagens (DUSSEL, 2006).

Fischer (2003), baseada em Stuart Hall, relativiza a possibilidade de existência de “sistemas de representação ou linguagens” de modos de representar específicos ao “mundo real”.

A autora afirma que Hall

[...] enfatiza as práticas culturais de produção de significados, aos modos pelos quais determinados grupos aprendem a conferir significados aos objetos, pessoas e acontecimentos, a toda uma dinâmica que ocorre em circuito (o que o autor chama de ‘circuito da cultura’): as representações são produzidas e consumidas a partir de diferentes instâncias (os meios de comunicação, por exemplo), e estão submetidas a processos de regulação social, a relações de poder mais ou menos explícitas (FISCHER, 2003, p. 89).

Falamos, então, em representações que estão diretamente ligadas à produção de subjetividades, representações que não só “representam algo” para os sujeitos, mas os constituem, constituem a sua própria identidade. Para Lane (*apud* GUARESCHI, 1995), a “[...] representação decorre da nossa convivência. Ela implica ação, experiência e conhecimento de um objeto ou situação e significados que passamos a atribuir a estes” (p. 218-219).

É exatamente no ato de ver e de procurar decodificar em palavras a leitura visual que reside a pluralidade de hipóteses trazidas pelas crianças entrevistadas. Percebemos a possibilidade de multiplicar os acontecimentos, como sugere Foucault, o que neste trabalho sugere a multiplicação de leituras possíveis das “figuras” que levamos, através do material selecionado, às crianças. Com nossas intervenções buscamos isso: exceder as imagens, fazer eclodir as representações das crianças, suas conclusões e suas percepções diante de determinadas situações e questionamentos.

## 2.2 O MATERIAL DE INTERVENÇÃO

### 2.2.1 Histórias em quadrinhos: “Mafalda” e “*Vater und Sohn*” – Pai e Filho

Umberto Eco (*apud* D'OLIVEIRA, 2004) afirma que as histórias em quadrinhos constituem-se em um repertório mitológico que, criado por uma indústria da comunicação, se

mantém extremamente sensível aos caprichos e exigências do público leitor. Mas existe aí uma relação recíproca, principalmente quando as histórias em quadrinhos são utilizadas no meio publicitário.

Nazário (2001), parafraseando autores como Scott McCloud e Calazans, assinala que as histórias em quadrinhos, por lidarem com a linguagem icônica, são muito eficazes na transmissão de mensagens, e o emissor pode “[...] direcionar a leitura de história e mexer com elementos de narrativa” (p. 128), atendo-se a determinados detalhes – o que pode ser comparado à leitura de um conto ou livro de ficção. Entre os elementos que enriquecem as histórias em quadrinhos e constituem características próprias de determinados autores está o uso dos balões (que não se restringem à fala, mas podem denotar as mais variadas emoções do personagem representado); o tamanho, a distribuição e a quantidade de quadros por página.

Na América Latina, as histórias em quadrinhos constituíram-se como meios de resistência e crítica contra as ditaduras militares (D'OLIVEIRA, 2004), a *Mafalda* de Quino foi uma grande divulgação nesse sentido, e não é gratuito que possui “fãs” de diversas faixas etárias. A postura contestadora da personagem principal foi um elemento de identificação das gerações da década de 70 e se manteve inclusive como recurso pedagógico, para explicar o contexto histórico político às novas gerações.

No Brasil, a década de 70 foi marcada pela censura dos quadrinhos de crítica social. Mantiveram-se alguns trabalhos isolados como o de Henfil, com *Os Fradinhos* no Pasquim e *A Graúna* no Jornal do Brasil; e o de Jaguar, com *Chopinics*.

Os quadrinhos da *Turma da Mônica* de Maurício de Souza, que datam da década de 60, mantêm destaque até hoje e já alcançaram o maior sucesso editorial do país. Merecem menção também as tiras de Luis Fernando Veríssimo: *Ed Mort*, ilustradas por Miguel Paiva, e *Família Brasil*<sup>12</sup>.

Nas intervenções através das quais obtivemos o material empírico do presente trabalho, fizemos uso das histórias em quadrinho da *Mafalda* e do *Vater und Sohn* – Pai e Filho. Segue nos parágrafos abaixo uma breve descrição sobre ambos. O critério principal que orientou o processo de seleção e escolha das tiras de histórias foram as situações, comentários ou “figuras” que pudessem suscitar uma discussão acerca do tema que propomos pesquisar junto às crianças.

---

<sup>12</sup> Para aprofundar a história das “histórias em quadrinhos” no Brasil, ver os trabalhos: CIRNE, Moacir. **A explosão criativa dos quadrinhos**. São Paulo: Vozes, 1972; e BIBE-LUYTEN, Sônia M. Et alii. **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Editora Paulinas, 1984.

Nesse sentido, a *Mafalda* é extremamente profícua pelo fato de questionar muitas situações de mando e obediência e contestar figuras presentes também no cotidiano das crianças entrevistadas; além do mais, trata-se de uma personagem infantil, característica que possibilita uma maior identificação por parte dos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, as tiras em quadrinhos de *Vater und Sohn* tem uma criança como um dos personagens principais, e, outro fator (que as diferenciam da *Mafalda*) mas nos fez supor um outro viés para as intervenções: a ausência de diálogos – situação em que solicitamos às crianças que criassem as “possíveis falas” que se travavam entre os personagens.

A personagem *Mafalda* – do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido por Quino, nascido em 17/07/1932 –, foi lançada oficialmente em 29 de setembro de 1964 na revista *Primeira Plana*. Sua trajetória perdurou até o ano de 1973 em mais outras duas revistas: *El Mundo* e *Siete Dias Ilustrados*. O autor, Quino, ao contrário do esperado, diz que *Mafalda* não nasceu de um afã de contestar o mundo, mas, antes, da necessidade mais prosaica de promover um determinado produto; pois ele não acredita que o humor transforme alguma coisa.

Das crianças entrevistadas, várias já conheciam a *Mafalda*; algumas passaram a mostrar livros da mesma, ou contar onde a viram: num livro didático, na biblioteca da escola ou na internet – *Ela tava na primeira questão da prova do Enem que foi roubada...* A familiaridade de algumas crianças auxiliou nos encontros pelo fato de elas já buscarem identificar as situações e os demais personagens que compõem as tiras, juntamente com a *Mafalda*.

As histórias em quadrinhos preto e branco e sem texto são de autoria de Erich Ohser – ilustrador dos personagens que nomeiam o seu trabalho: *Vater und Sohn – Pai e Filho* –, que assinava suas obras com suas iniciais mais o nome de sua cidade natal – e. o. Plauen. Ele nasceu e viveu na Alemanha de 18/03/1903 a 06/04/1944, foi ilustrador de livros e caricaturista, e utilizava seu próprio filho, Christian, como modelo para o personagem *Sohn* (filho). Trabalhou para os jornais *Vorwärts* e *Berliner Illustrierte* e em 1935, foi publicada uma antologia de suas ilustrações, que vendeu aproximadamente 90.000 exemplares.

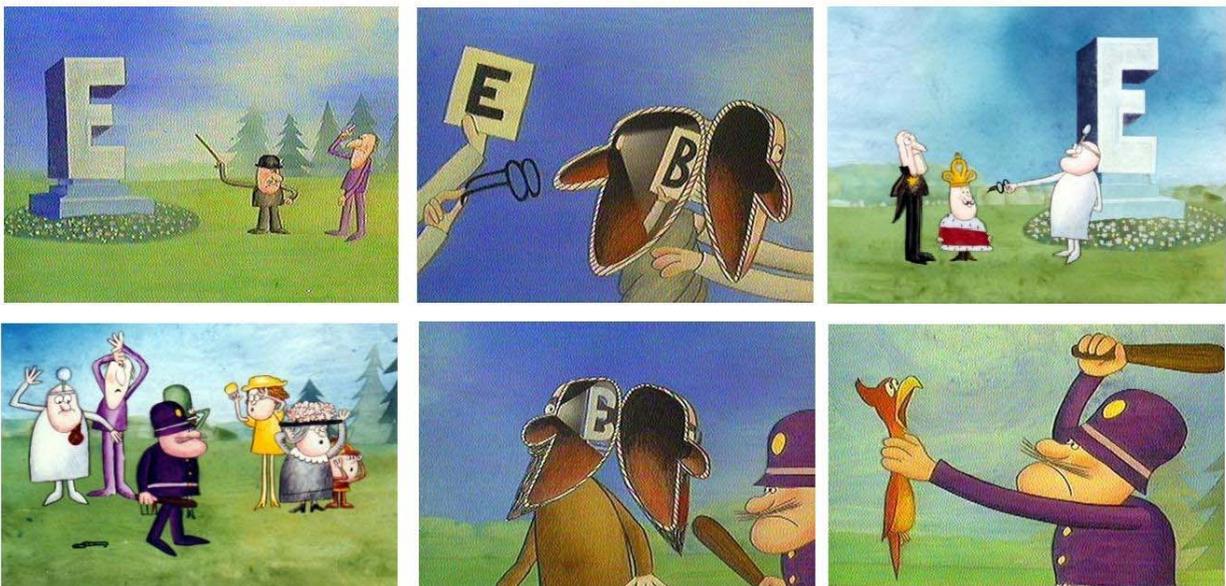
*Vater und Sohn* (Pai e Filho) não era conhecido entre as crianças, mas o livro que levamos para as intervenções fez sucesso. Assim como Quino, Erich Ohser também procurou polemizar situações políticas de sua época por meio de seus quadrinhos. Embora fosse bastante sutil e não relacionasse o personagem do pai das histórias à situações do nazismo, o autor foi perseguido por interpretações errôneas, o que interferiu nas suas produções posteriores.

Diferentemente das histórias em quadrinhos, as imagens dos vídeos em formato de desenho, que utilizamos nas intervenções, não aparecem no desenrolar dos capítulos, junto à análise das falas. Assim, trazemos a seguir uma breve descrição desses materiais.

### 2.2.2 Desenhos: “E”, “Avestruz e Pingüim” e “Aprendiz”

Para ilustrar determinadas situações, fizemos uso de três vídeos em formato de desenho animado. A escolha por levar o desenho do “E” a todos os grupos se deu pelo fato de esta narrativa apresentar-se em uma linguagem acessível e não necessariamente infantil (o que poderia provocar uma certa aversão por parte dos grupos da 3ª e 4ª série). Os outros dois vídeos, no entanto, foram utilizados somente na turma de 1º ano, já que para este grupo o uso intenso de histórias em quadrinho da *Mafalda* dificultaria o trabalho – até porque a maior parte da turma estava começando o processo de alfabetização.

No decorrer do texto, não aparecem menções sobre os filmes “Avestruz” e “Pingüim” junto às análises das falas pelo fato de estes vídeos não terem suscitado falas muito relevantes para as discussões. De qualquer forma, por terem sido utilizados como material de intervenção trazemos algumas imagens selecionadas e a descrição das histórias apresentadas nestes desenhos e no “E” (que aparece junto às análises). Começamos então pelo desenho “E”:



A história do desenho “E”<sup>13</sup> ocorre em uma cidade quase deserta, mas com um número razoável de habitantes. Logo na primeira cena, é trazido um grande monumento de pedra por um helicóptero e deixado sobre uma calçada da cidade. Trata-se de um monumento em formato de letra “E”. Em seguida aproximam-se dois cidadãos que olham para o monumento e entram em discussão. Para um deles trata-se claramente da letra “E”; para o outro é um “B”. Dada a discussão, surgem os demais moradores do local, todos enxergando a letra “E”. Irritados com a insistência do cidadão que lia o monumento como “B” ao invés de “E”, resolvem chamar o médico, que surge prontamente com uma ambulância e põe-se a examinar o sujeito. Após abrir a cabeça do paciente e realizar extenso exame, o médico descobre a solução: um óculos que inverte a letra “B” encontrada no cérebro pela letra “E”. A comunidade local comemora. Pouco depois, aparece o rei, de baixa estatura, mas em um carro de luxo. Ele desce do carro, observa o monumento e pronuncia lentamente “B...”; as pessoas olham-se umas às outras, atônitas. O médico se aproxima, apresenta o caso que acabara de solucionar e é recompensado pelo rei com uma medalha. Em compensação, a majestade não aceita ser submetida ao mesmo tratamento. Sutilmente, o rei cochicha no ouvido de um de seus empregados, que repassa a informação para outros dois súditos, os quais, munidos de um telefone, chamam a tropa de policiais. Esta submete todas as pessoas ali presentes – inclusive o médico –, a batidas de martelo. Os policiais “abrem a cabeça” das pessoas e, com um martelo, modificam a letra “E” para “B”. Por fim, somente um papagaio insiste em ler o monumento como “E”, e rapidamente é ameaçado, pelos policiais, de ter a cabeça martelada, ao que o animal logo responde “B,B,B,B,B.”.

Na seqüência, algumas imagens e a descrição do desenho “Aprendiz”:

---

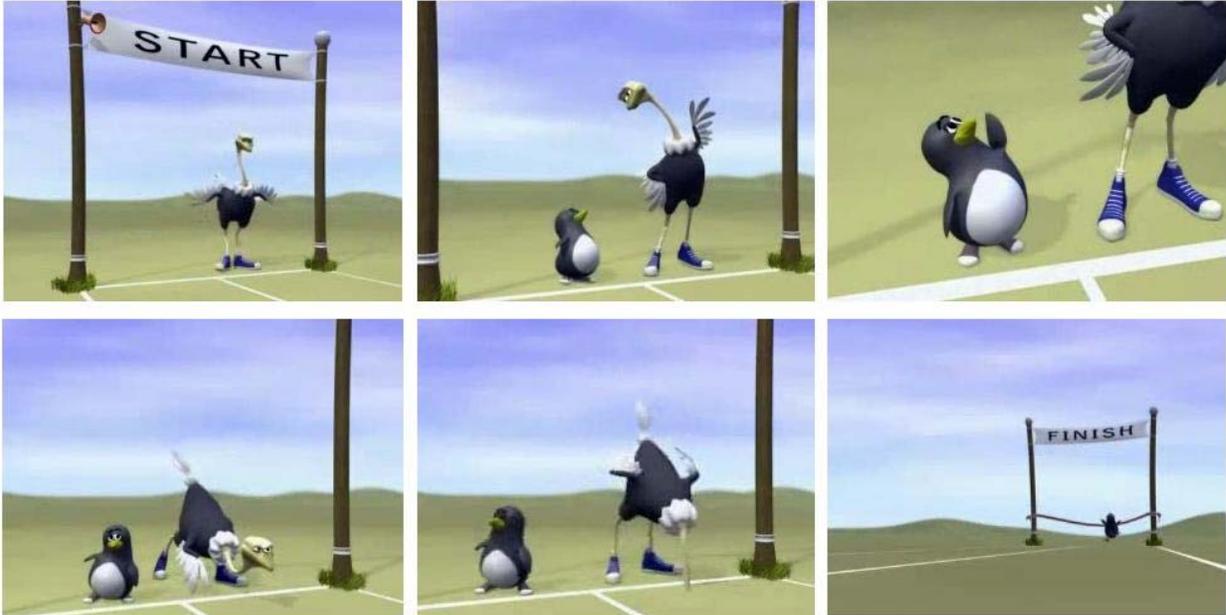
<sup>13</sup> Desenho intitulado “E”, sob direção de Bretislav Pojar e Francine Desbiens, e produção de Robert Forget. NFB – Film Bord – Canadá, 1981, 06 min e 32 seg.



A história do desenho “Aprendiz”<sup>14</sup> começa com uma menina (enfeitada com um chapéu de bruxa) abrindo um livro de magias. Ela aponta para uma determinada “receita” e olha a sua volta, faceira, em busca de sua “cobaia”; logo em seguida, avista um gato azul que está dormindo. A menina aponta com um dedo para cima, dando a impressão de que tem uma brilhante idéia e dá uma risada sarcástica. Ela pega uma varinha mágica e, aproveitando que o gato está dormindo, faz um movimento com a vara em sua direção, para lançar a magia; para sua surpresa, o pequeno gato azul se transforma em um grande dragão verde. Ele se aproxima da menina e observa de perto a sua varinha mágica, ela a esconde atrás de si. O dragão esquece-a, pois precisa espirrar. Como se trata de um dragão, o espirro por ele liberado queima as folhas de uma árvore próxima. Ele faz menção de espirrar na menina; assustada, ela segura firme o chapéu e foge. O dragão vai atrás, e a perseguição só é interrompida com o tropeço da menina sobre o livro de magias. A varinha que estava em sua mão voa longe e, ao cair no chão, com o impacto da queda, transforma o dragão em um caramujo. A menina, caída no chão, olha e aponta para o pequeno animal e ri aliviada por não se tratar mais de um dragão. O caramujo, no entanto, mostra que não é tão inofensivo assim e expele uma rajada de fogo em direção à menina, queimando-a. Virando-se em direção à câmera, o animal solta um miado, provando que não deixou de ser dragão e nem gato.

<sup>14</sup> Autoria de Márcio Kakuno, produzido em 2008 a partir da “Melies - Escola de Cinema e Animação”, duração de 02 min e 43 seg.

Para concluir a descrição dos vídeos, segue abaixo a história do desenho “Avestruz”:



Neste desenho<sup>15</sup>, o avestruz e o pingüim disputam uma corrida. O avestruz chega imponente, com todo o seu tamanho, e olha o pingüim com desdém. O pingüim no entanto se mostra amigável. No momento em que é dado o tiro de largada, o avestruz, assustado, enfia a cabeça dentro da terra, no local da largada. O pingüim, agiliza-se com suas pernas curtas e vai até a linha de chegada, sozinho. Após tirar a cabeça da terra, o avestruz de longe olha desolado para o pingüim, que rompe vitorioso a faixa no fim da linha.

Os três vídeos acima descritos foram escolhidos a partir das situações que “brincavam” e mesclavam a posição hierárquica de poder a partir de figuras que, pelo seu tamanho (como o avestruz), *status* (o rei) ou característica específica (o “poder da magia” como no caso da menina do desenho “Aprendiz”) denotam alguém que a princípio parece ser invencível. Pensamos que desta forma as crianças também poderiam trazer à tona situações inusitadas em que elas puderam inverter a “ordem dada e pré-estabelecida” de um adulto que manda nelas.

<sup>15</sup> Autoria e ano de editoração desconhecidos, duração de 01 min e 14 seg. Disponível em [http://www.videoslegais.com.br/videos7/animacao/vl\\_animacao\\_avestruz\\_pingüim.wmv](http://www.videoslegais.com.br/videos7/animacao/vl_animacao_avestruz_pingüim.wmv)

A partir da história do desenho “E” – que remetia ao questionamento sobre “quem sabe o que é certo” – realizamos algumas perguntas focadas no cotidiano das crianças, em relação a quem sabe e manda mais na escola e em casa. Ainda neste mesmo desenho, é questionada a relação de poder (por parte do rei) com o saber, uma vez que o rei (mesmo percebendo que não está enxergando bem) procura manter e impor o seu *ponto de vista* (como uma criança disse) como correto. Este vídeo fez emergir falas interessantes para a nossa análise em questão – tanto nas intervenções com as crianças do 1º ano quanto com as da 3ª e 4ª série – mais adiante adentraremos em detalhes nesta discussão.

As respostas suscitadas a partir das perguntas baseadas nos desenhos do “Aprendiz” e “Avestruz e Pingüim” – em que procuramos relacionar respectivamente a possibilidade de transformar alguma coisa, e alguma situação em que elas (as crianças) competiram com alguém que parecia ter chances maiores de vitória e acabaram ganhando –, trouxeram muitas menções a situações específicas relacionadas a animais (muito semelhantes as possibilidades de transformação de um bicho em outro como na história do desenho), e de determinadas situações familiares ou escolares de corrida, em que uma criança apostou com alguém e acabou ganhando (como o pingüim). Devido a isso, priorizamos a análise das falas obtidas com o desenho do “E”.

### 2.3 AS INTERVENÇÕES

Para o projeto-piloto foram realizadas quatro intervenções em duas escolas de Porto Alegre, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. Nelas tive a oportunidade de trabalhar, respectivamente, com uma turma de Jardim B e 4ª série. Os dados e um breve exercício de análise foram descritos na Proposta de Dissertação<sup>16</sup>.

A pesquisa cujos dados exploramos e analisamos aqui – no texto da dissertação –, contou com a participação de 76 crianças de Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAP – UFRGS. No total foram realizadas 20

---

<sup>16</sup> Ver OHLWEILER, Mariane Inês. **Infância e figuras de autoridade**. – Porto Alegre, 2009. 81 + Anexos. Proposta de Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

intervenções, e cada encontro teve a duração média de 40 minutos. Abaixo, seguem as datas com as respectivas turmas, número de crianças entrevistadas e faixa etária:

1ª ano (20 crianças com idade de seis a sete anos)

14/05/2009 – 1ª intervenção no 1º ano (Histórias em quadrinhos: Pai e Filho)

28/05/2009 – 2ª intervenção no 1º ano (Desenho do “E”)

04/06/2009 – 3ª intervenção no 1º ano (Desenho do “Avestruz e do Pingüim” e “Aprendiz”)

18/06/2009 – 4ª intervenção no 1º ano (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

3ª série (28 crianças com idade de oito a onze anos<sup>17</sup>)

28/05/2009 – 1ª intervenção na 3ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

28/05/2009 – 1ª intervenção na 3ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

18/06/2009 – 2ª intervenção na 3ª série - Grupo A (Desenho do “E”)

18/06/2009 – 2ª intervenção na 3ª série - Grupo B (Desenho do “E”)

25/06/2009 – 3ª intervenção na 3ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

25/06/2009 – 3ª intervenção na 3ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

09/07/2009 – 4ª intervenção na 3ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Pai e Filho e Mafalda)

09/07/2009 – 4ª intervenção na 3ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Pai e Filho e Mafalda)

4ª série (28 crianças com idade de nove a onze anos<sup>18</sup>)

27/05/2009 – 1ª intervenção na 4ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

27/05/2009 – 1ª intervenção na 4ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

02/10/2009 – 2ª intervenção na 4ª série - Grupo A (Desenho do “E”)

02/10/2009 – 2ª intervenção na 4ª série - Grupo B (Desenho do “E”)

16/10/2009 – 3ª intervenção na 4ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

16/10/2009 – 3ª intervenção na 4ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Mafalda)

---

<sup>17</sup> Estes grupos foram divididos em dois, para qualificar a captura das falas das crianças.

<sup>18</sup> Idem à nota anterior.

23/10/2009 – 4ª intervenção na 4ª série - Grupo A (Histórias em quadrinhos: Pai e Filho e Mafalda)

23/10/2009 – 4ª intervenção na 4ª série - Grupo B (Histórias em quadrinhos: Pai e Filho e Mafalda)

As intervenções consistiam em encontros (não mais que um por semana) com os grupos de alunos. Foi feito um contato prévio com as professoras de cada turma, para agendar o melhor horário, uma vez que os alunos saíam da sua sala de aula e me acompanhavam até outro recinto, onde o material (as lâminas com as histórias em quadrinhos ou os desenhos) já estava preparado. Os alunos sentavam em meia lua ao redor do material audiovisual e, em alguns grupos, nos momentos de discussão fazíamos uma roda. Havia um roteiro de perguntas mas a ordem de seqüência destas não era imprescindível ao bom andamento do trabalho. As questões iam sendo colocadas à medida que se criava um diálogo com as crianças, comentando a história em quadrinhos que tinha acabado de ser lida ou retomando a sucessão de acontecimentos de um desenho. Manteve-se a preocupação de trazer à tona as falas espontâneas das crianças entrevistadas, procurando dedicar atenção e voz às impressões que as imagens nelas provocavam.

Procuraremos agora, no decorrer do texto, articular a análise das falas com a definição dos conceitos-chave e o referencial teórico escolhido.

### 3. AUTORIDADE: DIFERENTES FORMAS DE LEGITIMAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS



*(...) o rei queria ser mais inteligente que todo mundo.*

*Por que tu acha que ele queria ser mais inteligente que todo mundo?*

*Porque ele era uma autoridade.<sup>19</sup>*

*Minha mãe tem autoridade pra falar.<sup>20</sup>*

O que é uma autoridade? Como alguém pode vir a ser uma figura de autoridade? Durante a pesquisa, as perguntas não foram só remetidas às crianças mas constantemente a mim mesma. As crianças, é claro, não foram interrogadas diretamente em relação ao conceito de autoridade; queríamos que, se fosse o caso de a palavra surgir, que isso ocorresse de forma espontânea e na medida em que isso é possível, em intervenções como essa.

A primeira fala com a qual introduzimos este capítulo foi proferida após um dos grupos da 4ª série assistir ao desenho do “E”. Neste ponto, volta a possível ligação sobre a qual já nos interrogávamos no projeto da dissertação: as crianças estabelecem alguma relação entre saber e autoridade? Acreditamos que sim. Para a criança que se manifestou prontamente após a exibição do filme, o rei tinha que demonstrar sua superioridade e manter a autoridade através da inteligência, da detenção de um saber acima dos seus súditos.

<sup>19</sup> Fala de uma criança da 4ª série entrevistada no decorrer da pesquisa.

<sup>20</sup> Fala de uma criança da 3ª série entrevistada no decorrer da pesquisa.

A tira em quadrinhos da *Mafalda* também suscitou falas nesse sentido. Para Miguelito (amigo da personagem principal), *Mafalda* jamais viria a ser diretora de escola observando as formiguinhas da praça. Para uma das alunas, *Mafalda* não estava necessariamente “à toa”: *ela também podia tá estudando as formigas*. A tira teve um porquê bem específico de ter sido selecionada dentre o amplo material que tínhamos. Em uma intervenção anterior (em mais de uma turma), após perguntar quem mais “mandou” na história do desenho do “E”, perguntei “Quem manda mais na escola?”, e um grande número de crianças respondeu: *o diretor*. Restava-nos, então, explorar um pouco mais essa figura, que entre eles parecia estar tão legitimada. Mais adiante, traremos as falas das demais crianças e o que elas acreditam que um diretor ou diretora deve fazer para chegar a esse cargo.

Já a segunda fala trazida acima, *Minha mãe tem autoridade pra falar*, foi a justificativa dada por uma aluna, ao ser interrogada sobre quem mais mandava em casa e o porquê de ser essa pessoa. Assim, com o levantamento de apenas três falas, introduzimos este capítulo, onde procuraremos tratar do conceito de autoridade, segundo os escritos de Hannah Arendt.

Autoridade – esse é um conceito e ao mesmo tempo um “problema” que surgiu para mim no primeiro ano de mestrado e instiga-me até agora. A partir dos estudos das obras de Arendt, que retoma ricamente este conceito, pude pensar genealogicamente o termo “autoridade”: o que antes parecia um termo óbvio, de certa forma até vazio em virtude de tantos usos, mostra-se agora na sua historicidade e cheio de sentido. Na retomada dos diversos significados possíveis, trago as palavras de Foucault, o arqueólogo que, aliado ao pensamento de Nietzsche, questionou e frisou a importância da *genealogia*. Afinal,

[...] não é porque há signos primeiros e enigmáticos que estamos agora dedicados à tarefa de interpretar, mas, sim, porque há interpretações, porque não cessa de haver, debaixo de tudo o que se fala, a grande trama das interpretações violentas. É por essa razão que há signos, signos que nos prescrevem a interpretação de sua interpretação, que nos prescrevem revirá-los como signos (FOUCAULT, 2000, p. 48).

Na obra *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (1997) explicita que o conceito de autoridade (do latim *auctoritas*, derivado do verbo *augere*, que significa “aumentar”, “acrescentar”) era de uso extremamente político, no sentido da importância que os Estados (mais

especificamente o Romano) davam à fundação<sup>21</sup>, aos órgãos e instituições criados pelo povo, ao qual cabia o poder. Um exemplo desta distinção entre poder e autoridade pode ser observado na Idade Média, quando era a Igreja que conferia ou limitava o próprio poder real; ou seja, a autoridade pertencia à Igreja, e o poder ao Estado.

Embora o conceito de autoridade seja de origem romana, é pertinente determo-nos nas características da filosofia política grega, através da qual se fundou a cultura e a civilização romanas. Platão e Aristóteles não usaram propriamente o conceito de autoridade, mas introduziram algo semelhante na *polis* grega. Platão introduziu-a no trato dos assuntos políticos, momento em que buscou “[...] uma alternativa para a maneira grega usual de manejar assuntos domésticos, [...], assim como para o modo comum de tratar os negócios estrangeiros” (ARENDR, 1997, p. 129-130). Na obra *A República*, Platão confrontou a realidade da *polis* com a idéia de um governo da razão, através de um “rei-filósofo”.

Platão preocupava-se em assegurar uma “obediência voluntária”, ou seja, um fundamento sólido para o que, mais tarde, passou a ser denominado pelos romanos de autoridade. Arendt indica que aquilo que Platão

Buscava era uma relação em que o elemento coercivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens; o paciente torna-se sujeito à autoridade do médico quando se sente doente, e o escravo cai sob o domínio de seu senhor ao se tornar escravo (ARENDR, 1997, p. 149).

Aristóteles oferece uma contribuição significativa para a tradição do pensamento político. Ele procurou impedir a dicotomia entre pensamento e ação na *polis*, e foi, segundo Arendt, o primeiro que recorreu “à natureza”, com o intuito de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, no sentido de atentar para a diferença entre os mais jovens e os mais velhos. Dessa forma, procurava-se estabelecer, também, a diferença entre os que governam e são governados. Mas aqui é necessária uma ressalva: os exemplos de Aristóteles foram extraídos do âmbito doméstico e das experiências de uma economia escravista. Ainda assim, suas formulações são importantes para pensar o conceito de autoridade, pela necessidade de a autoridade ser “[...] mais plausível e evidente na criação e educação de crianças do que em qualquer outra parte” (ARENDR, 1997, p. 160-161). Ou seja, ele traz a discussão da autoridade para o “pré-político”, âmbito pouco tratado por outros autores.

---

<sup>21</sup> Fundação no sentido de uma ação conjunta.

Assim, no contexto de filósofos como Platão e Aristóteles e de suas argumentações sobre a melhor forma de governar e organizar a *polis*, podemos pensar na intrínseca relação entre autoridade e liberdade, com todas as conseqüências quanto aos limites e possibilidades de uma ação ou, mais amplamente, para a vida em sociedade.

Não poucas vezes, o conceito de autoridade é confundido com outros termos, ou é utilizado para outros fins. Ao reconsiderar “[...] o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação” (ARENDDT, 1997, p. 129), Arendt delinea as diferenciações entre o termo em questão, e outros como a violência, a persuasão e o autoritarismo.

Enquanto para algumas pessoas a autoridade é “conquistada” através da violência, Arendt afirma que, exatamente, onde a força é usada é que a autoridade fracassa. A autoridade situa-se como um ato legitimado, com naturalidade e sem a necessidade do uso da força, para tornar-se reconhecida.

Infelizmente, o caráter elementar das autoridades pré-políticas – quando estas ainda detiam um teor significativo –, serviu, por algum tempo, como modelo para algumas formas autoritárias de governo. Porém, com a crise da autoridade, inclusive no âmbito “pré-político”, tais relações autoritárias também não são mais aceitáveis.

A persuasão, obtida através da argumentação, embora se estabeleça a partir de uma ordem igualitária (passível de argumentação tanto por aquele que quer persuadir como por aquele que ocupa o foco de persuasão), se distingue da autoridade. “Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (ARENDDT, 1997, p. 129). Retomo aqui a fala da aluna acima referida que afirmou que a mãe é a que mais mandava em casa porque ela *tem autoridade pra falar*. Esse testemunho indica bem que a mãe está dada para a criança como uma figura de autoridade, como alguém que não tem que justificar as suas ordens, como se, vindo da mãe, suas ordens fossem aceitas sem necessidade de persuasão.

A possibilidade de resistência e a persuasão remetem-me aqui ao pensamento de Foucault, em relação ao poder. Há formas de poder legitimadas, independentes do uso da violência, pois, quando há o uso desta e não há a possibilidade de resistência, não haveria propriamente poder. Em compensação, a autoridade se deslegitima quando o sujeito da relação resiste. Arendt, ao situar historicamente o conceito de autoridade, enfatiza que “[...] a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (ARENDDT, 1997, p. 164). A autoridade pode legitimar o exercício do poder, mas ela em si não é sinônimo de poder.

O diálogo que procuramos estabelecer nesta dissertação entre autoridade e relações de poder se deu a partir da premissa de que uma relação de poder pode englobar uma figura de autoridade e, ainda, de que relações de autoridade podem configurar diferentemente uma relação de poder. O que temos ciente é que enquanto a autoridade pode ser associada a um sujeito, o poder, conforme Foucault (1979), não pode, por tratar-se sempre de algo “em relação”, que se exerce e não pode ser tomado ou adquirido como se fosse uma coisa ou propriedade. A autoridade, segundo Arendt (1997), também não se encaixa na definição de posse, que pode ser “repassada”, pois ela se concebe pela legitimação – que é sempre conferida pelo outro da relação, nunca de forma isolada, por aquele que deteria a autoridade – , mas pode ser associada diretamente a um indivíduo. Porém, não se restringe a isso, ainda mais se levarmos em conta o sentido que lhe era conferido em Roma, quando a autoridade de certa forma “pertencia” à instituição. Talvez provenha daí a crítica de alguns autores de que a autoridade se encontra em crise, pois sua configuração institucional perdeu credibilidade, assentando-se mais precisamente (ou de forma mais precária) no “ambito pré-político”, modo como Hannah Arendt define a autoridade dos pais.

A autora ressalta a quebra das autoridades tradicionais como um agravante para a crise da autoridade, e acrescenta que o sintoma mais significativo teria ocorrido nas áreas pré-políticas, ou seja, na criação e educação dos filhos; “[...] onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (ARENDR, 1997, p. 128).

Ainda em relação ao poder, Arendt esclarece uma confusão antiga de poder legítimo com violência, ao assemelhar-se ou equiparar-se autoridade com tirania. Tal confusão é provocada a partir da identificação errônea de totalitarismo com autoritarismo – o que evoca uma relação íntima entre autoridade e autoritarismo.

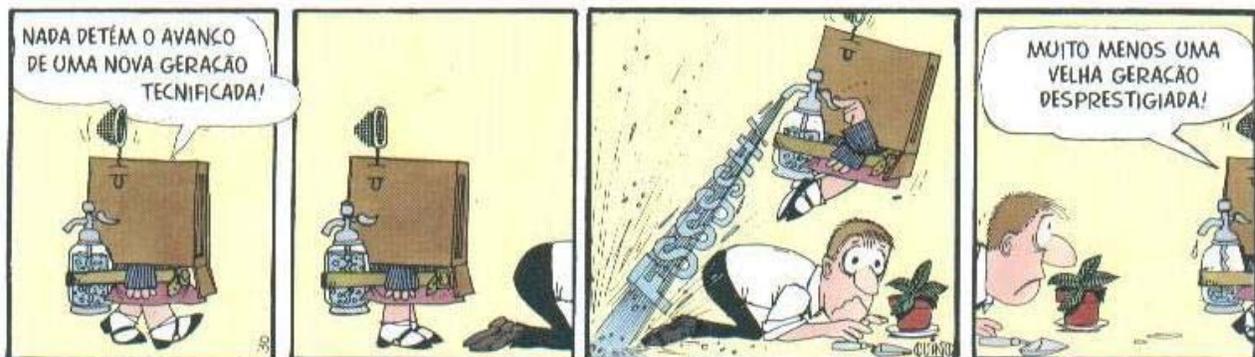
De fato, esta relação existe, mas há controvérsias entre os termos. A ordem autoritária restringe a liberdade e constitui-se sempre hierarquicamente; trata-se de uma hierarquia na qual aquele que manda e aquele que obedece “têm seu lugar estável predeterminado” (ARENDR, 1997, p. 129). Embora limite a liberdade, o autoritarismo é demarcado por suas próprias leis.

A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder. E é dessa fonte que algumas autoridades procedem sua “autoridade”, ou, em outras palavras, legitimam-na. O governo autoritário funciona graças à hierarquia e legitimidade da autoridade, mas ela em si é diferente do autoritarismo. E é através da hierarquia que esta forma

de governo se torna menos igualitária, incorporando, como princípios seus, a desigualdade e a distinção.

Em termos de sociedade, Arendt acredita que o termo autoridade perdeu o seu significado, e seria necessário que um novo conceito de autoridade se instaurasse no campo da educação. Nesta pesquisa, procuramos resgatar o que ainda poderíamos denominar como autoridade na contemporaneidade. Assim, a partir das falas das crianças, procuramos inferir qual o significado que ainda é passível de transmissão.

### 3.1 TRANSMISSÃO E TRADIÇÃO: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE AS GERAÇÕES



*Todo homem é mais parecido com sua época do que com seu pai.*  
Provérbio árabe.

Do lugar onde falamos – o campo da educação –, é delicado falar em transmissão, pois o discurso pedagógico parece preferir o termo aquisição. Mas, parafraseando Larrosa (2001), e neste contexto, pareceu-nos oportuno, ao invés de omitir, pôr acento na transmissão pois estamos tratando de algo “[...] especificamente da transmissão, do transporte, do tempo. E da transmissão no sentido de dar e de receber, de dar e de tomar, de dar a palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra, do que acontece na transmissão do dom da língua” (LARROSA, 2001, p. 282).

As falas que “recebemos” das crianças entrevistadas fizeram-nos pensar muito nessa ordem de dar e receber a palavra. Questionávamos o quanto das palavras que recebemos já não haviam sido recebidas pelos alunos a partir de seus pais. Por vezes, algumas falas pareciam uma mera repetição de retóricas adultas; ainda assim, há que se considerar: são crianças do nosso tempo e nem sempre trata-se de uma repetição, mas de uma informação já incorporada e considerada como “dada”. Eis a importância do que transmitimos ou do que ignoramos transmitir. Mais adiante, no subtítulo “Sobre o que tentamos ou acreditamos transmitir” deste capítulo, aprofundaremos a questão.

O que transmitimos ou “transportamos” para as novas gerações é uma questão importante quando estas “desprestigiam” o velho e ressaltam o “novo”. Dufour (2005), autor que aborda a questão da “mutação pós-moderna das modalidades de subjetivação”, questiona o que poderia representar a “autoridade” hoje para as novas gerações. Para ele, há uma negação geracional que denota a negação do real, o que evoca cada vez mais “crianças sem antecedência”.

Depreendemos que essa negação não é peremptória. E, conforme o material empírico coletado, foi possível constatar o quanto a geração dos mais novos reforça e reafirma a precedente, mesmo que seja de forma inconsciente. Fica evidente – através de algumas falas – que as crianças (ao menos no que diz respeito ao sujeitos desta pesquisa) possuem antecedência e referências de adultos.

Mas ao mesmo tempo, como a tira da *Mafalda* acima e o provérbio árabe sugerem, o novo propõe avanço, e não há geração anterior que o detenha; afinal, uma geração jamais será a reprodução exata da geração antecedente. O tempo, a sociedade e a cultura estão em constante movimento, como areia ao vento.

Na transmissão do velho ao novo, está o paradoxo da tradição. O desejo de cultivar a tradição perpassa a transmissão aos novos – queremos dizer a eles o que devem fazer e, para tal, partimos do que já passou, do que já vivemos, ou seja, queremos que se inscrevam no futuro a partir do nosso passado (ARENDR, 1997), que criem o novo a partir do velho. Mas o paradoxo é inerente à transmissão e, para mantê-la, temos que sustentar tal contradição.

Arendt (1997) ressalta que a autoridade se alicerçava no passado santificado através da tradição; desta forma, era possível conceder permanência e durabilidade aos seres humanos e ao seu caráter mortal. Sem a contingência do passado, sob a ameaça do esquecimento, seríamos

privados da dimensão de profundidade da experiência humana. Mas será que também não nos privamos dessa profundidade quando ignoramos a relação com o novo e não procuramos tomar conhecimento do que vem quando este irrompe?

No contexto romano, era a tradição que preservava o passado, transmitindo de geração em geração a experiência da fundação. Por isso, “[...] agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível” (ARENDDT, 1997, p. 166). A perda da tradição não implica a perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa. Todavia, sem uma tradição firmemente assegurada, toda a importância do passado foi colocada em risco. Arendt reconstitui a trajetória da conceito de tradição desde a sua aparição, na civilização romana, sua posterior ruptura através das dominações totalitárias, até a insegurança do quadro conceitual, com o progresso da Ciência Moderna. Vamos retomar esse trajeto para nos aproximarmos dos porquês da autora anunciar uma “crise de autoridade”.

No prefácio do livro *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt utiliza-se de uma parábola de Franz Kafka para simbolizar a luta que o homem trava ao inserir-se no tempo entre o passado e o futuro. A parábola traz a idéia de um conflito entre estes dois “tempos”, a partir do momento em que um homem se insere entre eles. Ou seja, há uma “briga”, o confronto de um homem que luta ao mesmo tempo com o passado e com o futuro, e há, ainda, uma luta entre estes dois tempos, devido à força que cada um deles aplica no homem para derrubá-lo.

Hannah Arendt refere-se a esta parábola como uma experiência de pensamento, experiência esta que o próprio Kafka disse ter assumido ao defender o seu território entre o choque das ondas do passado e do futuro. Arendt vê na prática de exercícios de pensamento o modo de “adquirir experiência em *como* pensar” (ARENDDT, 1997, p. 41). Será que haveria um *como* específico de pensar? Acredito que sim, se levarmos em conta que o *como* de que a autora fala envolve comprometimento e responsabilidade, no sentido da necessidade de estabelecer-se uma prática de pensar nesta lacuna entre o passado e o futuro. Como diria Foucault, é preciso fazer a “história do presente”, ou seja, ir “[...] ao passado atrás das condições de possibilidade que levaram a se ter o que hoje se tem no presente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 22-23). Nesse sentido, o ato de pensar, como sendo a lacuna entre o passado e o futuro, representa uma *experiência de pensamento*. Estabelecer-se nesta lacuna denota um fenômeno mental.

Voltando à tradição: esta, ao contrário do sentido que tem sido atribuído no senso

comum, não remete necessariamente ao passado. Arendt situa a tradição na própria lacuna entre o passado e o futuro. E, à medida que a época moderna progrediu, a tradição foi se “desfiando”, até romper-se seu fio. Desse modo,

[...] a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar à atividade do pensamento e adstrita, enquanto experiência, aos poucos eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexa para todos, isto é, um fato de importância política (ARENDR, 1997, p. 40).

“Os poucos”, de que Arendt fala em seu texto, são os filósofos gregos, mais especificamente Platão e Aristóteles, que teriam definido o início da tradição de nosso pensamento político. A obra *A República* é definida pela autora como o início desse pensamento, quando Platão descreve a esfera dos assuntos humanos como um mundo comum do qual os homens deveriam abster-se, caso quisessem “[...] descobrir o céu límpido das idéias humanas” (ARENDR, 1997, p. 43).

Já o fim da tradição é estabelecido pela autora através da declaração de Karl Marx, de que “[...] a Filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles” (ARENDR, 1997, p. 44), ou seja, no mundo do convívio. O que a princípio pareceria a própria tradição, o ato de pensar o convívio e, em outras palavras, um pensar político, é abolido por Marx, no momento em que ele defende uma dupla liberação da sociedade – liberação do trabalho e da política:

Na sociedade ideal de Marx, estes dois diferentes conceitos são inextricavelmente combinados: a sociedade sem classes e sem Estado de alguma forma realiza as antigas condições gerais de liberação do trabalho e, ao mesmo tempo, liberação da política. (ARENDR, 1997, p. 46).

Embora o pensamento de Marx apareça como forte fator para o “fim” da tradição, é a dominação totalitária que estabelece de fato uma “ruptura” na mesma. A propósito, podemos lembrar aqui a grande contribuição teórica de Arendt, a respeito de estados e formas de governo totalitárias, em diferentes obras como *Eichman em Jerusalém*, *A Condição Humana*, *Origens do Totalitarismo*, entre outras.

A ruptura da tradição como um evento que assinala a divisão entre a época moderna e o século XX, demonstra que “[...] as implicações manifestas no evento concreto da dominação totalitária vão muito além das mais radicais ou ousadas idéias de quaisquer desses pensadores [Marx, Kierkegaard e Nietzsche]” (ARENDR, 1997, p. 54). Os autores, aos quais a autora se

refere, tentaram, segundo ela, pensar contra a tradição através de suas próprias ferramentas conceituais.

Pensar contra a tradição – se concebermos esta também como o ato de pensar – relaciona-se com a idéia de “autores instauradores de discursividade” de Foucault (2000). A estes autores, deveríamos acrescentar Freud; ele, ao meu ver, também mereceria destaque, embora suas obras tenham sido publicadas nos séculos XIX e XX, e tenham sido posteriores às dos autores acima mencionados. Mas todos eles provocaram uma ruptura na tradição, pelo fato de formularem um novo pensamento no seu tempo.

Ressaltamos que o início da tradição, como estabelecido por Arendt, não representa um início “consciente”; este teria se dado com a apropriação do pensamento e da cultura grega clássica pelos romanos. Nesse momento histórico teria havido uma “[...] exaltada consciência e glorificação da tradição” (ARENDR, 1997, p. 53). Da mesma forma, o fim da tradição se deu, segundo a autora, antes de sua própria ruptura – o fio da tradição teria se esgarçado antes mesmo da ruptura da mesma. Pouco depois, a ruptura foi seguida pela totalidade da história universal como um desenvolvimento contínuo. Dessa forma, o “[...] fio da continuidade histórica foi o primeiro substituto para a tradição” (ARENDR, 1997, p. 55).

A continuidade histórica fez com que valores e pensamentos divergentes, que funcionavam de forma conjunta, fossem “[...] reduzidos a um desenvolvimento unilinear e dialeticamente coerente, [...], não para repudiar a tradição como tal, mas a autoridade de todas as tradições” (ARENDR, 1997, p. 55). Por isso, a radicalização do pensamento de Marx, Kierkegaard e Nietzsche constituiu um fator importante no rompimento da tradição, como esta fora concebida até então. A nova abordagem dada a ela através da “continuidade histórica” foi posta em questão com o questionamento da “tradicional hierarquia conceitual” (ARENDR, 1997, p. 55) que tinha dominado a Filosofia Ocidental.

Assim, a partir da época Moderna, a História foi concebida como um “processo”, fluxo ou desenvolvimento contínuo, como um “monopólio de universalidade e significação” (ARENDR, 1997, p. 96). Mas como problemas de uma nova ordem da época moderna surgiram, tornou-se urgente pensar sob outra lógica. E eis a inovação do trio de autores acima referido, que perceberam “[...] o seu mundo como um mundo invadido por problemas e perplexidades novas com as quais nossa tradição de pensadores era incapaz de lidar” (ARENDR, 1997, p. 54).

Aliada à concepção de história, desenvolveu-se a Ciência Moderna, na qual a verdade

não se definia mais através do “ver mudo e inativo”; a Ciência passou a fazer para conhecer. Antigos valores não eram mais aceitos como “dados”, e tanto a Ciência Moderna como a ruptura do pensamento repudiaram a autoridade das tradições ou daquilo que se constituía como tradição até então.

Nos tempos atuais, em que praticamente tudo se funda na Ciência, será que ainda há espaço para o repúdio da autoridade das velhas tradições? Ainda hoje a tradição é um conceito delicado, porque traz consigo a conotação de conservadorismo, da manutenção de algo que já passou. Costa (1994) pontua claramente a diferenciação entre conservadorismo e tradição:

Conservadorismo não é defender a tradição; é resistir ao surgimento de novas tradições. É procurar impedir que os vocabulários morais se transformem dentro dos princípios básicos de uma tradição que, como a nossa, prevê a eventualidade da mudança. Numa sociedade que não admite ou não pode conceber a mudança, o termo tradição perde o sentido, pois tudo é tradicional. (COSTA, 1994, p. 42).

Podemos inferir que Costa (1994) deduz a ligação entre mudança e tradição, o que remete à irrupção do novo, de que Arendt também fala. Tradição e transmissão denotam, portanto, a relação do velho com o novo. A tradição, para persistir, necessita da transmissão, e não há possibilidade de transmissão se não houver o destinatário (novo, jovem, nesse caso).

O ato de transmitir reflete o desejo de se manter junto, pois o tempo da transmissão vai e vem. Para Larrosa (2008), por não termos nada para dizer acabamos por falar e refletir sobre o dizer – não deixa de ser um puco o que estamos fazendo aqui... Mas a crença na possibilidade de transmissão nos motiva; afinal, a crença em si é condição necessária à vida e à sociabilidade (LESSA, 2008).

### 3.2 SOBRE O QUE TENTAMOS OU ACREDITAMOS TRANSMITIR



*Eu acho assim, a lei é que os filhos façam tudo o que os pais peçam... A lei é que os filhos façam o que os pais deles... cuidem deles, e os filhos obedecer até os dezoito, só que depois dos dezoito eles têm que continuar obedecendo as dicas mais importantes.*

*Tinha que ser tudo dentro da lei e tal, tal, tal, hoje não, elas, as pessoas podem fazer o que elas quiserem.*

*Tem que obedecer os mais velhos. Mesmo que minha mãe não faça.*

*A minha, a minha mãe não obedece os meus avós.<sup>22</sup>*

O quadrinho acima foi retirado de uma tira maior propositalmente para sugerir às crianças que imaginassem a resposta da mãe da *Mafalda*. Nos grupos da 3ª e 4ª série, muitas crianças sugeriram respostas com uma idade exata, relacionando muito a necessidade de obediência à maioridade:

*Dezenove, porque daí a gente já vai fazer quase vinte.*

*Dezoito, porque aí já vai poder trabalhar, vai poder trabalhar, cuidar da vida.*

*Porque já vai saber mais coisa, vai poder dirigir.*

*Vinte anos, porque daí eu já podia aprender a dirigir, trabalhar.*

*Eu acho que ela tem que respeitar a mãe dela até os dezoito, porque até os dezoito ela já vai tá, até os dezoito ela já vai tá trabalhando.*

*Até os dezenove.*

*Eu acho que até os dezoito. Por causa que até os dezoito algumas mães já vão tá idosas e aí vão ter que cuidar delas.*

*Eu acho que a mãe dela respondeu “só, eu só vou, tu só vai me respeitar até quando tu tiver tua casa, dinheiro quando tu trabalhar, quando tu lavar tuas cue..., calcinha”.*

*Até ela sair de casa.*

*Até ela casar, ter o primeiro filho e morar sozinha.*

*Até os dezenove.*

*Até, acho que até... os vinte e três. Porque minha irmã tem vinte e três e ela ajuda a cuidar da minha mãe.*

*Ãhn, dezessete. Porque, eu não sei com que idade entra na faculdade? Depois que entra na faculdade.*

---

<sup>22</sup> As quatro falas destacadas nesta introdução foram proferidas por crianças da 4ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

Houve também aquelas que achavam que não havia uma idade exata, mas sim que ela deveria respeitar para sempre: *Até a eternidade; Até morrer*. Ou porque o respeito não se refere a uma idade:

*Acho que respeito nunca é demais.*

*Vai ter que respeitar porque mesmo, mesmo ela sempre vai ser mais velha que tu e tem que respeitar os mais velhos.*

*Eu acho que ela vai ter que obedecer sempre né, porque ela é a mãe dela, se ela tivesse falado “até quando eu vou ter que ficar com você”, eu acho que até ela arranjar um namorado e se casar, daí pode ir pra casa (dela no caso).*

*Eu acho que até ela ter independência de ser uma pessoa que saiba das coisas mas mesmo assim a vida dela, a mãe dela sempre vai mandar nela.*

Percebemos, nestas falas, o quanto o respeito pelos mais velhos e a idéia de “mando hierárquico” está presente nas falas das crianças.

Na discussão do presente capítulo, gostaríamos de chamar a atenção para a expressão *tem que respeitar os mais velhos*. Esta frase foi com certeza a frase mais ouvida durante as intervenções, em todos os grupos. E o que, a princípio, parece a mera reprodução de uma ordem adulta denota estar realmente “introjetada” como regra para as crianças, ou ao menos para algumas que afirmam inclusive que *a lei é que os filhos façam tudo o que os pais peçam...*

Retomamos as seguintes falas: *Tem que obedecer os mais velhos. Mesmo que minha mãe não faça; A minha, a minha mãe não obedece os meus avós*. Aqui, mais uma vez, a fala de duas alunas reforça o respeito embora o cumprimento desta “ordem” não se dê por parte das suas mães. Eis aqui a nossa ênfase para o que tentamos ou acreditamos transmitir. Talvez estejam nesse quesito as maiores falhas do mundo adulto: a tentativa de inscrever a autoridade na palavra, mas não no gesto de exercê-la. Dessa forma, porém, também transmitimos algo: transmitimos que nem sempre a ordem ou a lei é tão importante, já que nós mesmos a infringimos. Em outras palavras, transmitimos a negação da lei. Aprofundaremos a seguir esta relação entre lei e transmissão.

### 3.2.1 Quando a autoridade parental soa de forma negativa



*Não deve ser bom ser pai.*

*Por quê?*

*Porque a gente tem que enfrentar um monte de problema.*

*Eu não queria ser adulto.*

*Tu pode mandar no teu filho, mas tu tem que trabalhar pra sustentar a família.*

*Ai, é chato.*

*Tem que pagar conta, pagar aluguel, luz, água.<sup>23</sup>*

E em se tratando da crise de autoridade, nos perguntamos sobre quais seriam as discontinuidades e rupturas que passaram a inverter o discurso do conceito, criando a partir dele e outros mais (como o significado de parentalidade) impressões tão negativas.

Segundo Lasch (1986), o próprio ato de “sobreviver” tem estimulado “[...] um sentido multiforme da individualidade, [...], mas também, de forma mais ampla, em uma crescente rejeição dos papéis sociais prescritos pelas normas culturais ‘tradicionais’ ” (LASCH, 1986, p. 86). Em outras palavras, há um desânimo em assumir papéis e responsabilidades, entre elas a educação dos filhos. Arendt (1997) concebe um repúdio consciente e inconsciente de “[...] toda e qualquer responsabilidade pelo mundo [...], seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de

<sup>23</sup> As cinco falas destacadas nesta introdução foram proferidas por crianças da 4ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

obedecê-las” (ARENDDT, 1997, p. 240) o que implica de ambas as partes, um forte papel para a “perda moderna da autoridade”, como a autora mesmo nomeia.

Mas a recusa de responsabilidades, em especial no que se refere à educação dos “recém-chegados” significa, para Arendt, a expressão mais clara da insatisfação dos adultos com o mundo; denota a não vontade de transmissão do mundo no qual nos encontramos. Já Contardo Calligaris, em seu livro *Crônicas do Individualismo Cotidiano* – uma coletânea de publicações suas em jornais e revistas –, traz no texto intitulado *Essas crianças que amamos demais* a idéia de que protegemos, cuidamos e amamos tanto “nossas crianças”, pelo fato de depositarmos nelas a felicidade que acreditamos ter tido na infância; contemplamo-nas como “[...] uma foto de nossa infância onde queremos parecer felizes” (CALLIGARIS, 1996, p. 216). Nós, adultos, depositamos não somente nossa felicidade perdida ou a esperança que temos que elas, sim, possam ser felizes, mas também a liberação de todos aqueles deveres que tínhamos de assumir. Assim, procuramos isentar a infância

[...] daqueles estorvos que nos fazem tão pouco amáveis aos nossos próprios olhos: o peso do dever e da dívida com as gerações anteriores, a hesitação do juízo moral, o rigor da lei. Em suma, queremos que sejam anos de férias sem lei. E podem acabar sendo (CALLIGARIS, 1996, p. 217).

O autor nomeia a infância como a nossa *paixão narcísica*, e considera que é por esse motivo que nos chocamos quando ocorrem atrocidades com crianças. Calligaris traz uma outra leitura de atitudes “imperdoáveis” de pais que matam os próprios filhos. Sob outro prisma – diferente da “maldade” ou “crueldade paternas e maternas” –, o autor defende a idéia de que em alguns momentos, entre o tudo e o nada, na impossibilidade de não dar o tudo para os filhos, os pais preferem o “nada”. Ou seja, se não puderem ver a criança crescer na felicidade (que almejam para eles próprios), é preferível que não vivam.

Da mesma forma, pais que dão preferência a paixões amorosas e novos parceiros em detrimento da família, são condenados moralmente. Mas talvez estes pais corram em busca de seus desejos, pelo fato de não remeterem mais a própria felicidade aos filhos, e deixarem de esperar que estes a concretizem. Para o psicanalista, “[...] criar crianças não é mais uma razão de ser. Preferimos e procuramos estereótipos de felicidade para nós mesmos, imagens adultas de satisfação” (CALLIGARIS, 1996, p. 230). Mas este ainda não é o pensamento da maioria; encontramos-nos em uma época de transição.

Duas peculiaridades surgem nesta discussão: a crítica ao individualismo – que viria a abrir mão de ideais morais exaltados historicamente; e a negação de determinadas responsabilidades, entre elas o cuidado e a educação dos próprios filhos. Questiono se a responsabilidade em relação à educação dos filhos não seria também uma responsabilidade individual. Arendt é enfática nesse sentido, ao dizer que: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 1997, p. 239). Calligaris acredita que

[...] esta nova situação, que decreta o fim da infância como tempo privilegiadamente amado pelos adultos, não precisaria ser dramática. Ao contrário, poderia até constituir um excelente negócio para as crianças. Quem sabe, parássemos de persegui-las com nossos sonhos e deixássemos que vivam sua vida. Mas não é assim. Vivemos uma época de transição; por isso, a contradição nos tortura entre nossas novas aspirações adultas e o antigo amor pelas crianças (CALLIGARIS, 1996, p. 231).

Em consonância com Calligaris, Philippe Julien (2000) indica que longe da nostalgia, para alguns,

[...] o que está em jogo não é reatar o fio rompido da tradição, mas que triunfe a modernidade a partir desta brecha aberta. Assim nasceu um novo modo de existência que é acompanhado da expansão da democracia de massa, da laicidade, da ciência e da tecnologia. Dar direito a seus próprios pensamentos, sejam eles nobres ou baixos, nascidos na paixão ou na serenidade, e acolher a condição entre eles tornou-se uma boa chance a ser agarrada. O indivíduo não é mais chamado a dominar seu destino, mas bem antes a ser desapossado de uma identidade fixa: aquela, justamente, de que seus ancestrais podiam estar seguros (JULIEN, 2000, p. 21).

Julien postula que a modernidade procura transmitir duas leis aos filhos: a lei do bem-estar – que visa assegurar o bem da geração seguinte; e a lei do dever – que vem a ser instaurada pelo comando interior (JULIEN, 2000). A lei do dever constitui-se como a lei em comum, aquela que vale para todos, para que seja possível viver em sociedade, trata-se de uma lei que se impõe com a expressão “tens que” ou “deves”:

Antes da modernidade, o “Deves”... emanava da autoridade de um mestre, do prestígio de um chefe político ou do carisma de um chefe religioso e a transmissão dessa subordinação era assegurada pelo pai de família. Este fazia a lei. Tal era a família tradicional.

A modernidade viu a destituição do mestre e do pai como *auctor*, autor da lei do dever. Daqui por diante, a lei moral se impõe por si mesma – e não em razão daquele que a enuncia. “Deves... porque deves e não porque sou eu quem te diz isso!” (JULIEN, 2000, p. 27).

Para Julien, estas leis representam, atualmente, duas “espécies de transmissão” de geração em geração, que podem se unir ou se opor, dependendo do modo de transmissão. Em relação à transmissão, o autor percebe que há, desde sempre, uma busca do “pai ideal”, que seria a muralha contra os infortúnios da vida, e no momento esta demanda se encontra mais atual do que nunca.

Associado ao pensamento de Julien da lei do bem-estar e do dever, Arendt afirma que, ao introduzir as crianças no mundo, os adultos assumem uma dupla responsabilidade educativa, a de gerir a vida e desenvolvimento da criança e possibilitar a continuidade do mundo, ou seja, educar a nova geração de forma que possa viver em sociedade e dentro das normas e regras do sistema social de sua cultura. Tal responsabilidade educativa assume, segundo a autora, a forma de autoridade.

Trago o questionamento de Arendt para pensar a educação contemporânea e sua “crise”: “[...] o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação [...] refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?” (ARENDR, 1997, p. 234). A autora pode parecer drástica utilizando a palavra “impõe”, e embora eu não concorde com a expressão “essência da educação”, entendo que trata-se de uma abordagem comprometida, que frisa a responsabilidade de adultos, pais e educadores, no sentido de assumir a educação das crianças que entre nós se encontram e de pensar o porquê de esta se encontrar de forma tão problemática.

Assim, Arendt acredita que um novo conceito de autoridade deveria ser instituído no campo da educação. Cabistani, por sua vez, questiona:

[...] como a autoridade pode constituir função sem que educativamente alguém se responsabilize? Uma vez que a autoridade necessita de reconhecimento e legitimação, que instância ou recurso poderia estar em posição de operar a diferença de lugares numa sociedade tão individualista e com tão pouco espaço reservado para as singularidades? (CABISTANI, 2007, p. 97).

Ou seja, para que haja formas legitimadas e reconhecidas de autoridade, é necessário “alguém” que por ela se responsabilize; por isso, torna-se pertinente também pesquisar a concepção atual do próprio conceito de responsabilidade. Pelas falas das crianças, inferimos que os pais se responsabilizam pelas crianças, mas tal responsabilidade parece concentrar-se mais nas demandas financeiras, relacionadas ao sustento da família.

A conscientização em relação ao sustento da família é extremamente importante, mas perguntamos como figura a autoridade para as crianças, quando a parentalidade é caracterizada por elas como algo sofrido. Deve se considerar, porém, que a pergunta remetida às crianças a partir da tira da *Mafalda* que introduz esta seção foi: “Qual a diferença entre ser criança e ser adulto?”; e, dependendo das respostas seguia-se com estas questões: “Por que é melhor ser filho?” e “Vocês acham que é legal ser pai ou mãe?”.

Se não é “legal” ser pai ou mãe, será que há algo de bom a transmitir na relação entre pais e filhos? Ou melhor, será que se transmite algo de positivo no que concerne à autoridade parental? Podemos supor que o lado que sobressai do sentido da autoridade é o do cuidado, talvez nem tanto proteção, mas cuidado no sentido mais latente de preservação da vida, daquilo que diz respeito principalmente à alimentação e à moradia.

### 3.2.2 “Lutando” contra o saudosismo



Como é que vocês acham que era a infância dos pais de vocês?

*Depende de cada um, pra eles que viveram na época era melhor, a gente tá vivendo agora.*<sup>24</sup>

Para quem se apóia em um referencial teórico que abarca autores como Hannah Arendt e Dany-Robert Dufour e questiona a situação de “crise na educação e de autoridade”, é realmente

<sup>24</sup> Fala de uma criança da 3ª série entrevistada no decorrer da pesquisa.

uma luta manter-se em uma postura que não seja saudosista. Acredito que o próprio tom nostálgico que por vezes acompanha meu texto se dê pelo ideal que aprendi, de educação e relação entre pais e filhos e professores e alunos, e que tanto se almeja em nossa sociedade.

De fato, ao perguntar para as crianças sobre distinções entre a época da infância dos pais e/ou avós e a atual, na qual eles se inserem, a maioria respondeu que atualmente era melhor, relacionando essa melhoria a artefatos tecnológicos. Em compensação, há menções à ausência de violência urbana e à violência dos próprios pais (no caso dos avós das crianças) na relação familiar. Entendemos o teor “relativo” e “subjetivo” da pergunta, mas o interessante é que as expressões “melhor” e “pior” partiram das crianças. Seguem algumas das falas das crianças dos grupos da 3ª e 4ª série:

*Era mais legal, meu pai fazia os brinquedos dele.  
Eu acho que hoje é melhor, não tinha computador.  
É melhor, porque nossos pais apanhavam muito.  
Tinha musiquinha brega.  
Não tinha tanta tecnologia.  
Televisão.  
Na época deles, porque não tinha tanto assalto.  
É melhor hoje porque na época não tinha nada de tecnologia.  
Eles não apanhavam de chinelo, apanhavam de cabo de vassoura.  
De cinta.  
Eles também apanhavam com régua na escola.  
Sem Internet, sem computador.  
Tv.  
Eles têm que trabalhar.  
Não tinha carro.  
Computador.  
Pra eles poderia ser melhor, pra gente agora é pior.  
Eu acho que era melhor, não tinha o aquecimento global.*

Retomo a frase com que introduzimos este subtítulo: *Depende de cada um, pra eles que viveram na época era melhor, a gente tá vivendo agora*. A fala desta criança remeteu-nos às colocações de Freud sobre nosso saudosismo. De fato, não há como viver a época em que outra pessoa viveu; logo, não há como julgar se era melhor ou pior.

Mas também não há como fugir de uma conclusão: os pais reforçam em suas falas a “crise na educação e de autoridade”; o quanto “era diferente antigamente”, o quanto eles “tinham que respeitar” os pais. Torna-se perceptível que as crianças incutem em si (como veremos em demais falas adiante) e constituem sua subjetividade a partir da afirmação de que “as crianças não

respeitam mais e estão cada vez mais desobedientes”; para além disso, está o fato de que muitos pais justificam isso devido à forma como seus pais impunham os limites antes.

Sabemos, e as crianças deixaram claro em suas falas, que o poder disciplinar era mais presente, através de técnicas e artefatos por vezes até violentos. Mas a autoridade – que independe da violência – sofreu certa deslegitimação, ainda mais quando essa perda é justificada unicamente pela ausência do poder disciplinar e quando novas formas de legitimá-la não são exercidas.

O que está em crise, segundo Arendt, é a forma de como se olha para o passado. O saudosismo, presente já nas falas das crianças que se encontram na faixa etária dos seis aos onze anos, denota um pouco a forma como os pais olham para o passado e o que transmitem a partir desse olhar.

Ao mesmo tempo em que as crianças têm presente o rigor da disciplina da época dos pais e por vezes os abusos em forma de violência, elas mencionam as “facilidades” de seu tempo. O fato de não *apanhar* dos pais aumenta para muitas crianças as possibilidades de resistência ou, ao menos, a coragem de arriscar novas e diferentes estratégias de resistência.

### 3.2.3 Quando a distinção entre as idades infantil e adulta ganha visibilidade



*Porque se responder pros mais velhos é feio, ela [Mafalda] sabe disso mas na época deles [idosos] era bem mais feio do que é hoje.<sup>25</sup>*

<sup>25</sup> Fala de uma criança da 4ª série entrevistada no decorrer da pesquisa.

Tá, e hoje, por que tu acha que hoje as crianças não ficam quietas quando os adultos falam?  
*Porque os pais não ensinam.*  
 (...) *as crianças tão se achando que são adultos agora.*<sup>26</sup>

E a professora, será que ela tem que respeitar alguém?  
*Os mais novos.*<sup>27</sup>

*Quando eles forem velhos, eles têm que respeitar a gente.*  
*Daí a gente é adulto.*<sup>28</sup>

Autores como Guillot (2008) e Postman (1999) acreditam que um dos motivos da perda de referência adulta seja o fato de atualmente os adolescentes serem os modelos principais de identificação e até de autoridade.

Os dados empíricos de nossa pesquisa demonstram um certo desejo por parte das crianças de serem adolescentes e jovens; mas acreditamos que tal movimento se dê mais pela conquista de determinadas liberdades e não propriamente de uma identificação com a referência de autoridade dita adolescente.

Depreendemos ainda, que, quando os alunos manifestaram o desejo de que os pais fossem mais jovens, exprimiam a vontade de “mandar” neles: *Que ela [mãe] fosse criança, pra mandar nela; Minha mãe três [anos], aí minha mãe ia ser um neném.* Outra aluna manifestou que desejava diminuir a distinção entre as idades da mãe e a sua – *15 anos, pra não ter muita diferença de idade, ela ia deixar a gente ir pra balada* –, acreditando que assim seria mais compreendida por ela.

No que se refere ao desejo de aproximação entre os diferentes tempos de vida, vemos que a distinção entre as idades infantil e adulta ainda persiste. O que vai de encontro às afirmações de Postman (1999), para quem essa distinção estaria cada vez mais fragilizada. Talvez as fronteiras estejam embaçadas, mas tudo indica que elas existem ou ao menos ainda mostram-se presentes para algumas crianças. As falas citadas na introdução acima também demonstram isso, pois quando o aluno reivindica que a professora respeite os mais novos, compreende-se que está

<sup>26</sup> Falas de duas crianças da 3ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

<sup>27</sup> Fala de uma criança do 1º ano entrevistada no decorrer da pesquisa.

<sup>28</sup> Falas de duas crianças da 3ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

inscrita ali uma diferença de idade. Da mesma forma como a criança que afirma a necessidade de seus pais (quando velhos) a respeitarem, já que então ela será adulta. Ou seja, há uma espera pela idade adulta e um diferencial estabelecido nas relações entre as faixas etárias.

Assim, para além do mundo adulto demarcado pelas responsabilidades de trabalho e de sustento, inferimos que a distinção de idade e de “lugares” também se estabelece a partir da imposição de ordens (já que, as crianças gostariam de inverter as idades para elas também poderem “mandar”), e do estabelecimento de regras próprias a cada faixa etária (como não poder ir na “balada” até completar determinada idade).

Talvez a concepção de uma referência adolescente, sugerida principalmente por Guillot (2008), se afirme mais em algumas relações familiares onde os irmãos mostram-se mais presentes que os pais. Ao perguntar “Tem alguém que vocês obedecem sem essa pessoa ter que gritar ou xingar?”, três crianças mencionaram o irmão, e duas a irmã; estas menções ocorreram de forma correlata à figura do pai ou da mãe: *A minha mãe, e o meu pai, a minha irmã; O meu irmão e a minha mãe, às vezes*; e em um momento isoladamente: *Minha irmã e meu irmão*.

Fischer (1996) pontua que todo o investimento publicitário e midiático no jovem, a partir da década de 90, teria instaurado e elevado essa faixa etária como referência, de forma que quem ainda não se encontra nela (as crianças), almejam alcançá-la, e quem já passou da mesma procura nela manter-se. Essa preocupação com o “ser jovem” também apareceu nas afirmações das crianças, mas de modo sutil, somente em três falas em que foi manifestado o desejo de “diminuir” a idade dos pais:

*Queria que minha mãe tivesse dezenove, pra ela ser mais bonita.  
Eu queria que minha mãe tivesse quinze, aí ela ia ser mais jovem.  
E meu pai não ia ser tão careca e tão gordo.*

Essa preocupação com a aparência dos pais sugere que “[...] o ‘dever da aparência’ não é mais somente de ‘adequação à ordem estabelecida’: é de existência aos olhos dos outros” (GUILLOT, 2008, p. 73-74). Com essas falas, as crianças demonstram também o quanto “o ser jovem” está associado à beleza; tanto na primeira quanto na última fala acima referidas, a beleza, o fato de não ser careca e a possibilidade de ser magro estão diretamente associadas à faixa etária mais jovem.

A partir da tira da *Mafalda* acima, surgiram muitas falas das crianças, que nos remetem novamente ao discurso nostálgico de uma época melhor, de um tempo em que as crianças

“obedeciam e respeitavam” os mais velhos. Quando interrogadas sobre o porquê de antigamente os seus pais e avós ficarem quietos quando os adultos falavam (fazendo alusão à situação apresentada nos quadrinhos), muitas crianças afirmaram a violência como um dos principais motivos: (...) *eles eram mais bravos, qualquer coisa que eles diziam eles brigavam; Eu acho que eles castigavam eles quando eles eram pequenos, daí eles não queriam ser xingados, nem machucados, porque eles ouviam.*

Mas, de fato, as falas que consideramos profícuas para a nossa discussão são as que remetem a uma falha na responsabilidade adulta de educar, mais um momento em que se reforçam os papéis de adulto diferenciando-os dos de criança: *Porque os pais não ensinam; Porque talvez os adultos não ensinam mais a mesma coisa, comigo ainda funciona.* O interessante nesta fala é que os culpabilizados são os pais, não a escola, como ocorre muitas vezes em ditos do senso comum; mas a aluna ressalta que não é assim com todo mundo, pois com ela a educação ainda funciona.

Segundo Dufour (2005), o sujeito atual se transformaria cada vez mais em um sujeito “psicotizante”; “[...] aberto a todas as flutuações identitárias e, conseqüentemente, pronto para todas as conexões mercadológicas” (p. 22). A partir dos dados empíricos coletados, supomos que ainda estamos longe de conceber sujeitos tão “abertos” em nossa sociedade, ou ao menos na faixa etária mais jovem, entre as crianças. Quanto às referências mercadológicas, em momento algum foi feita menção a alguma marca ou a algo restritamente mercadológico, como forma de referência. Aliás, quando interrogados sobre o que faziam quando queriam muito obter alguma coisa, e o pai ou a mãe não permitia, os alunos citaram como exemplo um número maior de desejos ligados a situações de amizade ou de lazer (ir à casa de um amigo ou parente; jogar bola; etc.) do que a algum objeto material. Foram mencionados alguns artefatos tecnológicos, mas salientamos que não foram os objetos de consumo que se sobressaíram.

A preocupação de Dufour (2005) quanto às formas atuais de subjetivação dos sujeitos e à falência da função simbólica é pertinente pelo fato de estes se constituírem a partir do Outro, já que “[...] o sujeito é tanto a sujeição quanto o que resiste à sujeição” (p. 33). Acreditamos, porém, que a falência da função simbólica seja um fenômeno muito complexo para ser definido como completo ou em vias de concretizar-se.

O que podemos supor – a partir das constatações de distinção entre idade infantil e adulta – , quanto às instâncias que estabelecem exterioridade e interioridade necessárias à constituição da subjetividade, é que estas não fundam mais um “lá” e um “aqui” muito delimitados e com uma noção temporal arraigada à tradição. Já que, como a criança mesmo afirmou: (...) *responder pros mais velhos é feio, (...) mas na época deles [idosos] era bem mais feio do que é hoje*. Ou seja, há uma busca de inscrição e manutenção da lei, mas, não havendo transmissão ligada à tradição, os objetivos ficavam embaçados ou inalcançáveis.

Talvez o que venha a interferir nas novas formas de subjetivação dos sujeitos seja a não solidez de configurações simbólicas e referenciais simbólicos estáveis. Para Dufour, há uma transformação na condição subjetiva, que está submetida à historicidade. Entre as “fraturas da modernidade” apresentadas pelo filósofo, apoiado na abordagem de Jean François Lyotard sobre a pós-modernidade, está o esgotamento e o desaparecimento das “[...] grandes narrativas de legitimação, notadamente a narrativa religiosa e a narrativa política” (DUFOUR, 2005, p. 25); o que denota uma fluidez identitária maior, mas nem por isso abandonada só e unicamente às referências mercadológicas ou ao próprio sujeito, que teria de se fundar nele mesmo.

A “negação do real”, também assinalada por Dufour como um dos problemas provocados pela ausência de um grande Sujeito<sup>29</sup> que sirva de referência, também não foi constatada nas falas das crianças entrevistadas. Segundo o autor, a negação do real tratar-se-ia de uma negação da diferença geracional. A diferença geracional mostrou-se bem presente nas falas das crianças, seja com referência à necessidade de se *respeitar os mais velhos*, seja a partir das reivindicações de direitos para elas.

O que dá o que pensar são as formas como essas referências são legitimadas atualmente. Há a distinção de mundo infantil e adulto, mas talvez o que se encontre em um paulatino processo de falência seja a deferência em relação aos adultos. Respeitam-se os mais velhos só porque devem ser respeitados? Ou há uma razão maior que ampara essa lei? Não falharia aqui a transmissão da tradição, de uma história que mereceria ser reconhecida?

---

<sup>29</sup> Grande Sujeito compreendido aqui segundo a definição de Dufour como o Outro que nos ajuda a estabelecer (a partir de uma ordem temporal) uma exterioridade e uma interioridade. “O sujeito só é sujeito por ser sujeito de um grande Sujeito” (Dufour, 2005, p. 39). Tornamo-nos sujeitos a partir de grandes figuras instaladas no centro de nossas configurações simbólicas.

#### 4. “PORQUE AS CRIANÇAS... TEM UMAS CRIANÇAS QUE ATÉ MANDAM NOS PAIS”

Na tua casa, quem é que manda mais?

*Eu. Porque eu nasci pequeno, e a gente combinou uma coisa, que quem é mais pequeno manda.*<sup>30</sup>

*A minha irmã, porque a minha mãe faz tudo o que ela quer, aí é ela que manda.*<sup>31</sup>

*Eu.*

Por quê?

*Por causa que eu gosto de mandar.*

É? O que é que tu manda, dá um exemplo.

*Eu mando em tudo.*

Tudo?

*Se minha mãe tá vendo televisão, eu xingo ela pra mim vê.*

E ela troca o canal?

*Ela troca.*

E fora de casa, quem é que manda mais?

*Minha mãe e meu pai.*

Mesmo fora de casa são eles?

*Fora de casa são eles, só fora de casa, eu mando dentro de casa.*

Enfatizamos que no presente trabalho fazemos uso do conceito de autoridade de Hannah Arendt e de poder em Michel Foucault. Sabemos que as leituras destes autores sobre o poder divergem. Em primeiro lugar, é preciso registrar que, para nós, os escritos de Foucault contemplam de forma mais ampla o estudo em questão; traremos, no entanto, algumas afirmações de Arendt, para dialogar com o referencial teórico principal, e buscar as ligações deste com o conceito de autoridade.

A intenção de trabalhar e estudar o pensamento de Foucault surge com o intuito de “[...] ensaiar formas de efetivamente problematizar histórias e práticas de poder e de verdade na educação” (FISCHER, 2004a, p. 5). O autor tematizou previamente o problema do poder em suas obras, mas situou-o, de fato, no final dos anos 70. O seu objetivo como pesquisador não foi a

---

<sup>30</sup> Fala de uma criança do 1º ano entrevistada no decorrer da pesquisa.

<sup>31</sup> Esta fala e as duas que seguem abaixo, destacadas nesta introdução foram proferidas por crianças da 3ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

análise do poder, mas a criação de “[...] uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Ou seja, o tema geral de sua pesquisa era o sujeito e não o poder.

De qualquer forma, a noção de poder foi fundamental para o diagnóstico ao qual Foucault se propôs. Em *Microfísica do Poder*, o autor declara em entrevista<sup>32</sup> que o seu problema foi não ter abordado o “regime discursivo” em obras anteriores:

Mas o que faltava no meu trabalho era este problema do “regime discursivo”, dos efeitos de poder próprios do jogo enunciativo. Eu o confundia demais com a sistematicidade, a forma teórica ou algo como o paradigma. No ponto de confluência da *História da Loucura* e *As Palavras e as Coisas*, havia, sob dois aspectos muito diversos este problema central do poder que eu havia isolado de uma forma ainda muito deficiente (FOUCAULT, 1979, p. 4).

O que Foucault questiona em relação ao regime discursivo, e o que o leva a aprofundar-se na temática do poder é “[...] o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente” (FOUCAULT, 1979, p. 4). Ou seja, seu interesse estava nos efeitos de poder que circulavam entre os enunciados científicos.

O autor afirma na mesma entrevista que se espantou com a dificuldade que teve para formular a questão do poder em suas obras, o que não ocorreu por acaso, se nos atentarmos à época em que Foucault as escreveu e de que forma o poder era pensado até então. Para muitos, o poder era visto como constituição e soberania, e em termos jurídicos. Já outros, filiados mais à esquerda, os marxistas mais especificamente, pensavam o poder em termos de aparelho de Estado.

Ninguém se preocupava com a forma como ele [o poder] se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no ‘outro’, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo, no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada (FOUCAULT, 1979, p. 6).

O questionamento do poder e a percepção de sua concretude só começou a se tornar mais presente depois de 1968, quando lutas cotidianas começaram a envolver “aqueles que tinham de se debater nas malhas mais finas da rede do poder” (FOUCAULT, 1979, p. 6). Foi um momento histórico importante, dado o fato de que, a partir daí, as análises de poder foucaultianas

---

<sup>32</sup> Entrevista cedida a Alexandre Fontana.

demonstravam a sua fecundidade e passaram a dar conta do que sempre havia ficado à margem, até então:

A maior parte dos esforços de Foucault, nos anos 70, se dirigiu para a construção de um relato do lugar do sujeito, do subjetivismo, e do indivíduo moderno. O tema central da genealogia de Foucault é, então, mostrar o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 133).

Foucault (1995) deixa claro que o seu objeto de pesquisa nunca foi o poder em si. As idéias de poder, melhor dizendo, das relações de poder ou exercícios de poder, vieram a constituir-se uma ruptura no pensamento até então sobre o tema. Era uma ruptura, em especial, em relação às correntes marxistas, bastante enraizadas no meio acadêmico, que interpretaram Foucault como um autor polêmico. Não poucas foram as vezes em que ele foi interpelado por entrevistas para definir e explicar suas concepções e sua linha teórica. Logo ele, que não desejava situar-se em uma linha específica.

Por trazer uma nova compreensão dessas relações, Foucault ficou conhecido como o “teórico do poder”, simplificação reducionista em relação à qual ele devolvia “com uma nova 'virada', com uma nova inquietação, com a efetiva complexificação do pensamento, do próprio modo de pensar” (FISCHER, 2004b, p. 223). Foucault esclarece muito na obra *História da Sexualidade I* que o seu objetivo não era tornar-se um “teórico do poder”:

Se tentamos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir a genes. Mas se o poder é, na realidade um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma analítica das relações de poder (FOUCAULT *apud* DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 202).

A análise das relações de poder e a forma rigorosa com que Foucault passa a realizá-la é um dos temas abordados pelo autor na obra acima referida. Ele pontua primeiramente a necessidade de não se postular o poder como “[...] a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais” (FOUCAULT, 1988, p. 102).

Tanto Foucault como Arendt criticam a concepção marxista de poder. Foucault critica ainda a noção de poder político ligada à economia, diferentemente de Arendt, que vê no poder a forma por excelência da política se exercer. Aqui é importante frisar que Arendt (1999) denomina

a política como um campo amplo, no sentido da ação e do discurso – que é realizada sempre na pluralidade de indivíduos, quando há um grupo de “pessoas em concerto”. Já Foucault (1979), ao criticar a compreensão do poder restrito à política, refere-se à idéia de poder como algo que pode ser cedido, comprado e até negociado em termos econômicos – o que, na opinião do autor, restringe a abrangência do conceito, limitando-o a um campo repressivo e de guerras.

A esse sentido de poder hierárquico, que pode ser transferido, Arendt também se opõe. Para a autora, o “poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido” (ARENDR, 1994, p. 36). Esse é um dos motivos pelo qual Arendt (1999) remete ao poder a preservação da esfera pública e do espaço da aparência.

Foucault indica que o poder deve ser compreendido, primeiramente, como “[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 1988, p. 102). É importante que “[...] decifremos nele [no poder] uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, mais do que um privilégio que poderíamos deter” (FOUCAULT *apud* DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 121). O autor alerta para as “condições de possibilidade” das relações de poder, pensando estas como formas móveis e desiguais, nas quais o poder se apóia e as quais, ao mesmo tempo, procura solidificar.

No livro acima referido, Foucault traz algumas proposições sobre o poder como algo que se exerce a partir de inúmeros pontos e que “vem de baixo”, no sentido de quebrar a noção binária de um poder vertical, exercido *sobre* os sujeitos. As relações de poder – também denominadas de correlações de força múltiplas – denotam essa relação capilar de poder, ao serem caracterizadas pelo autor como aquelas que “[...] formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (FOUCAULT, 1988, p. 104). As relações de poder não são exteriores a outros tipos de relações e são intencionais e não subjetivas, ao mesmo tempo: não subjetivas no sentido de não partirem de um sujeito único que elabora a trama nas quais há de se estabelecer o poder; muito pelo contrário, trata-se de um emaranhado de estratégias, anônimas ou quase mudas, mas esboçadas por “dispositivos de conjunto”.

Da mesma forma que as relações de poder não são exteriores, também a resistência decorrente de uma relação de poder não é exterior a ela; nos situamos “no poder”, assim como os pontos de resistência “estão presentes em toda rede de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 106). E são

os pontos de resistência que possibilitam outras formas de vivenciar as relações de poder ou até a eclosão de revoluções. Mas cabe aqui uma ressalva: a resistência não deve ser interpretada como ação necessária em oposição a um poder repressivo, este deve ser considerado como uma “[...] rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

O filósofo se debruça, enquanto arqueólogo e genealogista, sobre o campo das relações de poder, para nele analisar os mínimos mecanismos em jogo: mecanismos e estratégias que nos mobilizam e nos fazem pensar diferente. Pensar diferente os discursos que à primeira vista parecem tão fixos e coesos e identificar de que modo o poder neles opera. Vale frisar que a atividade de análise que Foucault propõe não “é a de libertar a verdade do poder”, mas de “[...] fazer esta análise pragmática funcionar diferentemente num campo de poder” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 223).

Verdade e poder são duas instâncias intrinsecamente ligadas entre si. Para Foucault, “a própria verdade é poder”, uma vez que ela compreende “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1979, p. 14). São “regimes de verdade” que envolvem sistemas e efeitos de poder, que tanto a reproduzem como por ela são induzidos.

Deve ficar claro que, ao falar de verdade, Foucault não se remete ao “[...] conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas ao ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder’” (FOUCAULT, 1979, p. 13). Também não se trata de defender a verdade, mas de atentar aos efeitos de poder que a legitimam.

No texto *Nietzsche, a Genealogia e a História*, publicado em 1971, o autor deixa clara a sua paixão em trabalhar como genealogista. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), a “[...] elaboração da genealogia de Foucault foi o maior passo em direção a uma complexa análise de poder, mais satisfatória e autoconsciente” (p. 118). Foucault define a genealogia como

[...] uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. [...], uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade ao longo da história (FOUCAULT, 1979, p. 7).

E é nesse sentido que Foucault se identifica tanto com a obra de Nietzsche, já que nega a busca da origem de uma identidade específica, única e pura do sujeito. Embora o sujeito tenha sido o tema central da pesquisa de Foucault, ele destaca que é “[...] preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito” (FOUCAULT, 1979, p. 7); assim, o importante é uma análise que dê conta da constituição histórica do sujeito, uma vez que o sujeito em si *não é*.

A partir da genealogia de Nietzsche, Foucault procura desenvolver o método genealógico junto ao arqueológico (que vinha utilizando até então), com a intenção de “[...] tematizar a relação entre verdade, teoria, e valores e as instituições e práticas sociais nas quais eles emergem” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. XXI). Essa mudança em sua pesquisa faz com que Foucault atente para o poder e o corpo e suas respectivas relações com as ciências humanas.

Mais tarde, já munido do método genealógico, Foucault se detém sobre os “rituais meticulosos de poder” e identifica lugares específicos onde os mesmos ocorrem: o *Panóptico de Bentham* em *Vigiar e Punir* e o confessional em *História da Sexualidade I*. Para Dreyfus e Rabinow (1995), o isolamento destes rituais “[...] é a base conceitual de grande parte do trabalho posterior de Foucault [...]. Ele os utilizará para localizar e especificar a forma como funciona o poder, o que faz e como faz” (p. 122).

O corpo, um dos objetos principais situados no campo político e nas relações de poder, foi um dos maiores empreendimentos de Foucault na “[...] sua habilidade em isolar e conceituar o modo pelo qual o corpo se tornou o componente essencial para a operação das relações de poder na sociedade moderna” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 125), em especial no que se refere à tecnologia política do corpo e à disciplina. A tríade diagnosticada genealógicamente por Foucault são as relações de poder, de saber e do corpo, na sociedade moderna.

Quanto ao saber, Foucault esclarece que poder e saber estão diretamente implicados e que “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT 1991, p. 27). O saber não liberta do poder, ao contrário, nos aprisiona a ele cada vez mais. Ele nos alerta ainda que “[...] o querer-saber não se aproxima de uma verdade universal” (FOUCAULT, 1979, p. 36), antes aumenta os riscos, abatendo as verdades ilusórias e desfazendo a unidade do sujeito. Há saberes utilizados para os efeitos de poder, e em torno dos quais se cria um “estatuto de verdade”, e o “querer-saber” que nos leva sempre adiante e nos emaranha cada vez mais em suas malhas.

Por isso, “[...] o poder e o saber não são externos um ao outro. Ambos operam na história de forma mutuamente geradora. Nenhum deles pode ser explicado a partir do outro, muito menos reduzido ao outro” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 127). O que deve ser questionado “[...] é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Nesse sentido, destacamos o quanto a transmissão de um saber e da própria autoridade como autoridade parental está ligada às relações de poder. Pensar o poder em redes difusas – e não como “o” poder em si, mas como jogos e exercícios de poder – é fundamental para esta pesquisa, exatamente por assim questionarmos o “poder tradicional” e as formas de legitimação de autoridade. Munir-se do referencial foucaultiano significa não dar trégua às perguntas: se a autoridade não se legitima mais como há décadas ou séculos atrás, *como e de que modo* as tramas e relações de poder estão tecendo as novas configurações de autoridade, ou a possível crise de autoridade e da educação?

As obras de Foucault auxiliam a multiplicar os questionamentos e pensar o próprio conceito de autoridade – conceito cujo significado passou por diferentes rupturas. Por isso, como enfatiza Fischer, o trabalho de Foucault constitui-se em “[...] um pensamento revolucionário, contra o conservadorismo de dizer: ‘sempre foi assim’” (FISCHER, 2004c, p. 23).

Embora a autoridade seja um conceito diferente de poder e de relações de poder, é possível estabelecer uma ligação entre eles, qual seja: a de que toda relação de autoridade denota uma relação de poder, uma relação onde se exerce poder. Pois, assim como a relação de poder, também a autoridade sujeita corpos, dirige gestos e rege comportamentos (FOUCAULT, 1979). Temos ciência, no entanto, de que o conceito de poder e de relações de poder de Foucault tem uma amplitude e abrangência maior que o conceito de autoridade de Hannah Arendt.

Poderíamos indicar, assim, que o conceito de relações de poder de Michel Foucault engloba a relação que se estabelece a partir da autoridade, tal qual conceituada por Arendt (1997). O importante a discernir aqui é que a autoridade, quando estabelecida, se inscreve e se mantém através da legitimidade, o que nem sempre convém a uma relação de poder. A autoridade se dá pela legitimação das figuras que a representam e não é passível de inscrição através da imposição, de mecanismos de persuasão (como pode ocorrer numa relação de poder – que também pode se estabelecer a partir de uma relação de força).

Da mesma forma, traça-se um contraponto a partir da conceituação de autoridade de Dufour (2005) – para este autor é a palavra que constitui a autoridade, em compensação, não são todas as relações de poder que se estabelecem pela palavra. Para tal, há mecanismos muito mais sutis e arditos.

Outro ponto importante é a relação com o indivíduo. O poder não é vinculado a um sujeito nem remetido a um sujeito; antes, produz sujeitos e os individualiza pelo exercício mesmo do poder. Como afirma Foucault (1979),

[...] o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças (p. 161-162).

Como o poder não pertence a um indivíduo e não pode ser manipulado como se fosse um objeto, cabe aqui uma ressalva a duas perguntas realizadas às crianças na pesquisa: “Quem manda mais em casa?” e “Quem manda mais na escola?”, – na concepção das relações de poder difusas e capilares não podemos limitar o poder apenas a uma pessoa; mas para saber das crianças algo mais sobre quem exerceria com maior intensidade as situações de “mando”, nos sentimos impelidas a fazer tais perguntas.

Já a autoridade tende a se inscrever em determinados indivíduos. Eis o porquê de utilizarmos a expressão “figuras de autoridade”. O que não retira de uma relação de autoridade a potencialidade de também produzir sujeitos. Talvez, por isso, uma vez as figuras de autoridade não estando mais firmemente delimitadas, inscritas e legitimadas, como em décadas e gerações anteriores, não se produzam mais alunos tão dóceis e disciplinados.

Retomando a afirmação anterior: a autoridade pode ser detida exclusivamente por alguém em uma relação dessa ordem, mas o poder, não. E eis uma das precauções metodológicas apontadas por Foucault (1979): “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (p. 183). Podemos supor que é essa não-linearidade do poder – tão explicitamente retratada nas falas das crianças – que produz configurações mais sutis e questionáveis ou até transitórias de figuras de autoridade, uma vez que os indivíduos não só circulam nas malhas do poder mas estão em posição de exercê-lo e sofrer sua ação (FOUCAULT, 1979).

#### 4.1 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E NA FAMÍLIA



Por que será que ele quer ser chefe quando crescer?

*Ele quer ser grande pra, ele quer ser chefe pra poder mandar nas outras pessoas e nos adultos.*

*(...) como ele é criança, os adultos mandam nele e ele não quer que seja assim.<sup>33</sup>*

*Ganhar mais dinheiro.<sup>34</sup>*

*Chefe de casa.*

*Chefe de casa, o que tu acha que tem de bom em ser chefe de casa?*

*Mandar nas outras pessoas.*

*E o que um chefe faz pra ser obedecido?*

*(...) tem que estudar bastante.*

*Não mandar muito.*

Foucault concebia a instituição escolar como um lugar onde as relações de poder “constituem sistemas regulados e concordes”, através da

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se

<sup>33</sup> Falas de crianças da 4ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

<sup>34</sup> Esta fala e as três que seguem abaixo, destacadas nesta introdução foram proferidas por crianças da 3ª série entrevistadas no decorrer da pesquisa.

encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder (FOUCAULT, 1995, p. 241).

O autor via a necessidade de se estudar os exercícios e jogos de poder por se tratar não somente de uma questão teórica, mas de uma parte de nossa experiência. As relações de poder objetivam e subjetivam o sujeito. Nesse sentido:

A escola mostra-se como um centro privilegiado de produção e controle da vida e das condutas de seus membros. Professores, alunos, todos os seus participantes são regidos por diferentes práticas de poder que os controlam e dos quais eles também se utilizam ao mesmo tempo, formando espessas e complexas redes micropolíticas que a todos atingem, formam e manipulam (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 23).

O que se mostrou inicialmente como um campo já amplo e interessante, em nossa pesquisa (as relações de poder na escola), conduziu-se também para as relações de poder na relação entre pais e filhos. Mas ambos estão interligados, uma vez que o poder circula e se difunde em redes; certamente a família se encontra imersa nas relações de poder escolares. E, em se tratando de figuras de autoridade, estas permeiam ambos os espaços: escolar e familiar.

Os dados empíricos, no entanto, revelaram informações muito mais ligadas à relação entre pais e filhos. Talvez as perguntas e o material de intervenção tenham propiciado uma inclinação maior para as relações familiares. Mas, se as figuras de autoridade se constituem primeiramente a partir dos pais – introjetando os valores e atributos encarnados por eles e construindo a partir daí esquemas simbólicos propriamente ditos, leis, regras morais entre outros (HERZOG e SALZTRAGER, 2003) – , acreditamos que é possível fazer uma leitura das formas como foram feitas as menções aos professores, figuras de autoridade que se constituem a partir das constituições primárias. Especificaremos esta constatação adiante, onde a ilustraremos com os demais dados empíricos.

No livro *Microfísica do Poder*, Foucault (1979) levanta cinco precauções metodológicas necessárias para analisar o poder. Entre elas, destacamos a “segunda”, contemplada em nosso trabalho, e onde o autor alerta para o fato de não formularmos a questão: “[...] quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?” (FOUCAULT, 1979, p. 182). Munidas dessa precaução, temos conhecimento de que a pergunta “quem manda mais em casa/ na escola?” ou “quem é o mais poderoso na escola?” induz a respostas que citam um indivíduo que

figura como alguém que detém o poder, como se este fosse uma “coisa”. Tal idéia vai de encontro ao pensamento de Foucault, como referimos acima, mas frisamos que a pergunta foi formulada para trazer à tona, por parte das crianças, as figuras que detêm a “palavra de ordem” em casa, prevalecendo, nesse caso, a figura de autoridade e não quem “tem” o poder.

Tal levantamento é interessante para confrontar com dados de outras pesquisas, como a de Guareschi (1995), que também entrevistou crianças e cujo objeto foram as representações de poder e autoridade. A autora destaca que a autoridade era remetida à professora, à mãe e ao pai, enquanto o poder era mencionado como pertencendo ao pai, que figurava como aquele que garantia o sustento e era melhor remunerado que a mãe.

Para nossa pesquisa, as respostas foram ricas exatamente por levantar as possibilidades de relação que as crianças estabeleciam entre autoridade, poder e saber. A partir das respostas, percebemos que as relações de poder se estabelecem mesmo, como anunciou Foucault, de forma muito sutil, capilar e difusa – sendo que, no nível da sujeição, fica claro que as estratégias de resistência invertem a “posição hierárquica dada de poder paterno”, como alguns acreditam existir, e os pais se sujeitam aos apelos dos filhos.

Entre as crianças do 1º ano, a professora apareceu nas respostas à pergunta “Quem a gente tem que obedecer” entre demais figuras como: *a mãe, o pai, a vó, o vô, o presidente*; e, numa forma de reivindicação na resposta à questão “E a professora tem que respeitar alguém?": *Os mais novos*. Há ainda a constatação dos demais colegas de que, em determinados momentos, alguns alunos na sala mandavam mais que a professora. Como resposta para a mesma pergunta, surgiu a seguinte afirmação: *Ela tem que obedecer o Lucas<sup>35</sup>, porque ele é mandão*.

Da mesma forma, quando indagados sobre quem manda mais na escola, a professora disputou espaço nas falas com eles próprios: *O Rafael manda mais; Eu, porque nunca ninguém me bateu*. Nesses casos, trata-se de um código próprio de hierarquia entre os meninos da sala, onde são perceptíveis algumas das suas pequenas “lutas” e conflitos.

A aparição discreta da figura da professora nas respostas das crianças da 3ª série agregou um dado importante à pesquisa, pois, mesmo quando o espaço escolar era trazido, o diretor era a figura mais lembrada como aquele que “manda”. Nesse sentido, podemos supor que o diretor é uma figura legitimada, a quem não se questiona a demanda de respeito. Já a

---

<sup>35</sup> Os nomes (tanto de alunos como de professores) mencionados no decorrer do texto foram alterados.

professora, quando apareceu nas falas, era mais relacionada à proteção, à organização e ao cuidado.

Mas há uma professora que foi muito lembrada em dois grupos em específico: a coordenadora. Mais do que as professoras titulares das turmas, a coordenadora aparece inclusive em disputa com o diretor, nas falas das crianças da 4ª série. O interessante é a presença dessa coordenadora no segundo semestre. A turma estava tendo aula com uma professora estagiária e, às sextas-feiras, a coordenadora assumia os alunos como professora titular. Apesar de estar com eles em sala de aula somente uma vez por semana, ela foi muito lembrada, enquanto a professora estagiária não foi mencionada uma única vez.

Para além das figuras citadas, queremos explorar também as justificativas das crianças. Enquanto o diretor é aquele que “manda em tudo” e pode mandar o que e em quem quiser, as figuras mais “empoderadas” pelas crianças da 3ª série na escola foram as professoras. Enquanto a relação de mando do diretor era justificada com demais pessoas do colégio, como as próprias professoras, ao responder sobre “quem tem mais poder”, as crianças se viram no nível da sujeição, remetendo o poder às professoras:

*Professores.*

*Professores.*

*Professor. Porque a gente é pequeno.*

*A gente tem poder também, quem tem poder são os pirralinhos dessa turma, eles são muito chantagistas.*

*As professoras, porque elas podem cuidar da gente muito mais.*

*As professoras.*

*Professora Fabiane [coordenadora], porque ela manda muito.*

*Porque eles falam o que é pra fazer [o diretor].*

*Ainda acho que é a professora Isabel [se referindo à professora da turma].*

Além destas respostas, houve mais três, em que as crianças fizeram menção ao diretor e uma a Deus. Das falas acima, gostaria de chamar a atenção para a seguinte: *As professoras, porque elas podem cuidar da gente muito mais*; “o poder cuidar” soa aqui como um “pode controlar muito mais”, mais que o diretor ou outras pessoas da escola. E, podendo controlar mais, também organizam e gritam mais (segundo os próprios termos das crianças). Na turma de 4ª série, prevaleceu a figura do diretor como o mais poderoso; mas trazemos duas falas interessantes, uma que cita a professora e outra na qual eles (os alunos) são mencionados:

*O diretor, o diretor, o diretor da escola e as professoras. Porque elas nos ensinam e elas sabem aprontar mais que a gente, então elas têm poder.*

*Os alunos também, porque a gente tá sempre nos pátios da escola, sem a gente não existiria essa escola.*

Nas relações familiares, constatamos que a mãe é a que mais manda em casa, e a avó acompanha muito esse papel. Entre as justificativas das crianças, a mãe é concebida como aquela que tem direito em mandar, devido aos cuidados com a casa e a ordem no sentido da rotina diária. Em alguns casos, o pai é mencionado como alguém que manda mais que a mãe, pelo fato de a decisão final ser conforme a sua vontade. Já a avó aparece como uma hierarquia dada; sua potencialidade em mandar é justificada pela idade, pelo cuidado e pelo fato de ela mandar nos pais das crianças, embora algumas manifestem isso como desnecessário: *A minha mãe, eu acho que ela não precisava mais respeitar a minha vó, porque ela tem a vida dela; Eles [os pais] já têm a vida deles, não tem que respeitar ninguém.*

Podemos inferir que essas figuras não são só as que “mais mandam”, mas também as que tendem a ser as que mais merecem obediência; talvez não as “mais obedecidas”, mas a relação de mando e obediência denota uma relação de poder e uma relação em que se instaura uma figura de autoridade. Quando essa figura não é “obedecida”, independente de um movimento ou estratégia de resistência, as crianças dizem explicitamente que quem manda são elas. Exemplificamos com falas já trazidas na introdução deste capítulo.

*Eu.*

Por quê?

*Porque sim, eu que decido as coisas.*

O quê? Tu decide o que vocês vão comer?

*Sim, o que a gente vai comer, pra onde a gente vai sair, que roupa usar.*

E fora de casa, quem é que manda mais?

*Minha mãe e meu pai.*

Mesmo fora de casa são eles?

*Fora de casa são eles, só fora de casa, eu mando dentro de casa.*

*Eu.*

Por quê?

*Por causa que eu gosto de mandar.*

É? O que é que tu manda, dá um exemplo.

*Eu mando em tudo.*

Tudo?

*Se minha mãe tá vendo televisão, eu xingo ela pra mim ver.*

E ela troca o canal?

*Ela troca.*

O nosso movimento de reconsiderar as falas e mais ainda a “veracidade” das mesmas é constante, mas a própria fala segura e direta da criança denota as possibilidades de “mentira” ou fantasia por parte da mesma. Esta fala por exemplo – *Eu. Porque eu nasci pequeno, e a gente combinou uma coisa, que quem é mais pequeno manda* – abre margem para a vontade de mandar da criança e não propriamente para o que acontece em sua casa. Da mesma forma, as falas destacadas na introdução deste sub-capítulo em relação às perguntas remetidas aos alunos a partir da tira em que Miguelito (amigo de *Mafalda*) almeja ser “chefe”, demonstram um pouco o desejo das crianças em mandar, em reverter a situação de mando de adultos para crianças ou ao menos um teor de compreensão em relação à revolta do personagem em destaque na tira:

*Ele quer ser grande pra, ele quer ser chefe pra poder mandar nas outras pessoas e nos adultos. (...) como ele é criança, os adultos mandam nele e ele não quer que seja assim.*

Outra criança, ainda, deixa claro quem manda, mas que gostaria que fosse de outra forma: *Meu pai e minha mãe mas eu queria mandar. Causa que eu ia fazer o que eu queria.*

Falas como esta última demonstram que as crianças ainda obedecem, e por isso a retórica do senso comum e a demonização em relação às crianças devem ser relativizadas. Inferimos que talvez, na escola as dificuldades que dizem respeito ao ato de educar e transmitir se intensifiquem pelo fato de esse ser um ambiente onde as inúmeras formas de educação e transmissão se encontram; é o lugar público onde se expõem as vontades de muitas particularidades privadas (o que cada criança quer e a que resiste em sua casa) e onde há que se manter todo um jogo para equilibrar o conteúdo escolar – de ensino-aprendizagem, com os demais saberes e conflitos sociais.

Conjecturamos ainda, que o fato de as professoras quase não terem sido mencionadas nas respostas à pergunta “Tem alguém que vocês obedecem e respeitam sem essa pessoa ter que gritar ou xingar?” – mesmo quando enfatizado (após as crianças terem feito referência a pessoas de casa como pai, mãe, avó) com o adendo “E fora de casa, tem alguém?” –, sinaliza o quanto a figura destas não é internalizada como alguém que deva ser obedecido, ou seja, como uma reafirmação das figuras de autoridade que se constituem primariamente através dos primeiros laços sociais.

Dufour (2000, 2005), autor muito utilizado desde a concepção desta pesquisa, nos sugere neste momento, uma atenção e um cuidado redobrado quanto às metanarrativas; nesse caso, quanto à perda de referências. Concordamos com Dufour (2005) e Arendt (1997), no que diz respeito às referências institucionais; mas, no que concerne à referência materna e paterna, acreditamos que ela ainda está muito presente na constituição subjetiva das crianças, servindo de referência para elas. O que podemos constatar, a partir do grupo com que interagimos, é que:

1. as estratégias de resistência nas relações de poder familiares e escolares estão cada vez mais disseminadas;
2. as figuras de autoridade (ou as que parecem ocupar esse lugar para as crianças) não detêm essa posição de forma intacta e inalterável, ou seja, são passíveis de deslegitimação<sup>36</sup>;
3. as crianças reclamam seu direito de saber, de falar e se fazer ouvir;
4. as crianças fazem um juízo de valor das pessoas que “merecem e devem” ser respeitadas – e embora tenham muito clara a “lei de obedecer aos mais velhos”, reforçam que todos devem ser respeitados (inclusive os mais novos).

#### 4.1.1 Quem manda sabe? Mas sabe o quê e sobre o quê?



<sup>36</sup> Para exemplificar este item, podemos lembrar as falas das crianças que não moram com o pai e afirmam que o mesmo *não manda*. Assim, basta uma troca de endereço para deslegitimar a figura de autoridade. Ou ainda, a figura é legitimada em determinado espaço e em outro não.

*(...) mas tem coisa que hoje os mais velhos não sabem e eles sempre acham que sabem tudo e que a gente sempre tem que obedecer eles, e a gente, a gente também é gente, a gente também tem que mandar.*<sup>37</sup>

A relação entre saber e poder, embora pertinente e importante no âmbito da discussão que fazemos neste trabalho, e que havia sido proposta primeiramente na pesquisa, mereceu espaço menor aqui; na verdade, a partir da sugestão da professora Fabiana Marcello, que fez parte da banca de defesa do projeto desta dissertação, pensamos então em relativizar a pergunta que havia se colocado primeiramente. De qualquer forma, as falas das crianças não deixaram de mostrar o quanto essa relação é forte e o quanto ainda precisa ser pensada no campo da educação.

No que concerne à relação poder-saber, Arendt define o saber como a fonte mais legítima da autoridade do professor, mas sustenta que esta também já não é mais eficaz. Assim, “[...] o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir” (ARENDR, 1997, p. 231). Podemos supor, a partir do que afirma a autora, que a antiga hierarquia de autoridade, legitimada pelo saber e conhecimento do professor, assume outras configurações hoje, e talvez tenha se transformado fortemente, a ponto de já não existir em muitos casos; tudo indica que o próprio professor, hoje, já não confia na autoridade que supostamente ele teria, para exercer seu trabalho (ARENDR, 1997).

Para esmiuçar a possibilidade de ligação entre poder e saber, utilizamos quadrinhos que traziam a expressão “burra” e, no caso da tira acima, que envolvesse as crianças na situação em foco. Perguntávamos sobre o que caracteriza uma pessoa “burra” e uma pessoa inteligente. O conhecimento, ou o saber, antes nomeado como o saber da experiência e remetido unicamente às pessoas mais velhas, é reivindicado nas falas das crianças: *Às vezes os adultos acham que a gente não sabe e sabem mais que a gente, na verdade todo mundo sabe quase a mesma coisa mas todo mundo vai aprender com todo mundo.* Também a fala que citamos logo abaixo da tira nos faz supor uma nova e diferente relação com o saber. Trata-se não só de reivindicá-lo, mas também de negar a posse do mesmo por parte das gerações mais velhas.

Ressaltamos, porém, que ocorreram somente duas manifestações nesse sentido; o que julgamos profícuo mencionar aqui é a relação da figura mencionada, em grande maioria, como a que “mais manda” com a que “mais sabe” em casa: a mãe. Assim, foram poucas as crianças que

---

<sup>37</sup> Fala de uma criança da 4ª série entrevistada no decorrer da pesquisa.

se posicionaram com relação à figura de quem sabe mais; e, ao justificar o saber da mãe, apareceram as seguintes afirmações:

*A minha mãe porque ela tem bem mais anos de experiência.*

*A minha mãe porque meu pai não se lembra de nada, nem com quem eu comecei a caminhar, ele tinha más influências.*

*Lá em casa também porque meu pai é muito burro.*

*Minha mãe, minha mãe. Ela responde todas as perguntas, minha mãe é demais.*

*A minha mãe porque ela ensina meu pai a escrever assim, porque ele escreve muito mal, assim no computador, e ensina meu irmão também nos temas dele e também nas tarefas.*

*Minha mãe. Porque assim, quando a gente, eu e meu pai a gente sempre tá fazendo alguma coisa de errado ou atrasado, daí quando a gente tá fazendo alguma coisa “não, tem que fazer assim e assim”, daí ela que faz mais as coisas, e quando meu pai me ensina uma conta daí ela já vem com outra mais fácil de fazer.*

Percebemos nessas intervenções a comparação quase constante do “saber” da mãe com o do pai, além de uma menção muito ligada à inteligência, ponto que não ficou tão evidente nas afirmações das crianças sobre o diretor.

Quando questionamos as crianças sobre “o que ela [Mafalda] teria que fazer pra chegar a ser diretora?” fomos surpreendidas pela relação imediata estabelecida ao “cuidado”, uma vez que, na escola, acreditávamos que imperasse o “estudo e a inteligência” (fatores que também apareceram, embora outros tenham se destacado):

*Tem que ser inteligente e saber cuidar das crianças.*

*Tem que ter experiência, e ser inteligente, e... saber cuidar.*

*Tem que ter experiência, experiência em que?*

*Em cuidar das crianças.*

*(...) ser esperto e saber comandar uma escola.*

*Saber lidar com problemas difíceis e saber mandar direito, manda errado não vai resolver em nada.*

*Tem que ter bastante responsabilidade pelos alunos, tem que ser inteligente.*

*E também tinha que tentar, mais ou menos, assim quando for falar com uma criança não maltratar ela demais, e falar assim com responsabilidade.*

*Se esforçar.*

*Estudar.*

*Saber coordenar.*

*Saber mandar.*

Conjeturamos que a figura do diretor não está necessariamente ligada àquele que “sabe”, mas principalmente àquele que sabe cuidar das crianças e lidar com elas. É a relação com o outro que sobressai como modo de legitimação desta figura.

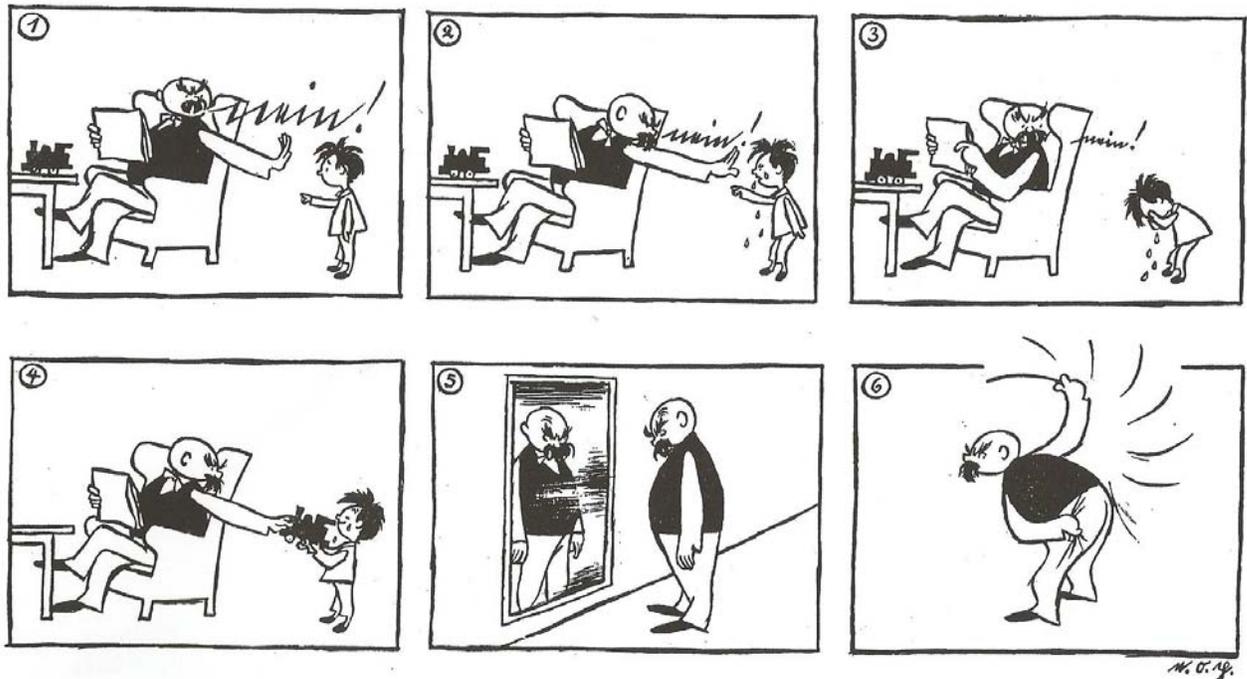
Já em casa, a mãe figura como alguém que detém o saber; em compensação, quando os alunos justificaram a mãe como a figura que “mais manda”, não mencionaram o conhecimento, ou o “saber” em relação a alguma situação de mando e/ou obediência em nenhum momento. Há que se considerar, nesse ponto, o quanto nossos desejos de transferência<sup>38</sup>, remetidos a alguém que sabe, estão um tanto “ocultos”. Mas reforçamos a possibilidade das figuras de autoridade se construírem cada vez mais na instância da proteção e do cuidado – pontos que as instituições seculares não garantem mais; e talvez esteja aí a busca dos mesmos em figuras tão ligadas ao saber em outras décadas, como o professor e o diretor.

#### 4.2 AS VARIADAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

*Daí assim ó, tipo, minha mãe não deixa eu vê o joguinho que tá lá na sala, daí eu subo, subo lá pro meu quarto e digo bem assim ó “não fala comigo até amanhã”, daí ela vai lá, eu sempre sei que ela vai lá, tipo uns planinho sabe? Daí ela sempre vai lá, passa, passa comigo e deixa fazer as coisas que eu quero.*

---

<sup>38</sup> Transferência compreendida aqui como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações com o(s) outro(s) (PEREIRA, 1994) e que se produz na relação ensino-aprendizagem quando o desejo daquele que aprende se liga a uma particularidade daquele que ensina ou tem algo a transmitir. O desejo de aprender está ligado ao desejo de obter o conhecimento ou o saber que o outro tem.



Após conversar com as crianças sobre o livro de histórias em quadrinhos *Vater und Sohn* de Erich Ohser, apresentamos-lhes a tira acima. Considerando os seis quadros que compõem a história, solicitamos às crianças que tivessem interesse, que narrassem a situação desenhada. Na turma de 1º ano, a narração foi conjunta; já, nos demais grupos, várias crianças narraram sozinhas a história, algumas criando versões diferentes daquelas atribuídas pelos colegas anteriormente.

A partir da história, perguntamos às crianças de todos os grupos de intervenção o que elas fazem quando “querem muito, muito uma coisa e o pai ou a mãe diz que ‘não’”. Para as crianças da turma do 1º ano, as atitudes tomadas são mais rápidas e não constituem estratégias tão articuladas quanto as das crianças da 3ª e 4ª série. Ainda assim, as respostas nos fazem supor que há um enfrentamento perante o “não” dos pais. Um menino do 1º ano, por exemplo, respondeu: *Eu pego pro meu pai ver*. A resposta denota o confronto, a criança não só pega aquilo que almeja como o faz para mostrar ao pai que o seu “não”, a sua palavra não o impede de tomar a atitude desejada.

Diferentemente da resposta da criança acima referida, um colega disse: *Eu pego quando meu pai não tá olhando*; apesar do pai ficar brabo no caso de perceber mais tarde. Em se tratando das crianças de 1º ano e levando em conta a sua idade, de seis a sete anos, é pertinente ponderar algumas respostas. Um outro aluno respondeu assim à mesma pergunta: *Eu peço por favor se eu*

*posso pegar. Ao interrogar-lhe, logo em seguida: “E se o pai não deixar?”, recebi a seguinte resposta: Eu falo um pouco grave. Observamos nessa situação o quanto a própria criança assume um papel de adulto que fala mais grave, quando sua ordem não é atendida. Há aqueles ainda que alegam não receber o “não”: Eu posso pegar quando eu quero.*

Mas este teor de resistência em relação ao “não” dos pais foi constatado de forma mais intensa nas falas das crianças maiores, entre os alunos dos grupos da 3ª e 4ª série. Destacamos abaixo algumas das respostas à pergunta: “O que vocês fazem quando querem muito, muito uma coisa e o pai ou a mãe diz 'não'?”:

*Eu fico brabo com ela [com a mãe], me tranco no quarto, aí ela me dá.*

*Eu grito e choro.*

*Eu insisto, e se não me dá eu fico emburrado.*

*Eu, eu fico implorando, dizendo que eu vou fazer uma coisa pra eles todo dia ou eu compro uma coisa pra eles e tal, só que uma coisa assim e choro às vezes.*

*Ahn, primeiro eu digo pro meu pai se pode, se ele diz não, eu fico dizendo “por favor pai, por favor eu quero aquilo”, daí às vezes eu até choro, daí funciona, daí ele me dá.*

*Eu faço assim, eu peço pra minha mãe, se ela não deixa aí eu incomodo, incomodo, incomodo, incomodo até ela deixar. Aí funciona.*

*É que assim, quando eu quero uma coisa e minha mãe fala não eu começo a fazer tudo o que eles querem e me dou uma de santinha.*

*E aí funciona?*

*Aí funciona. Ou às vezes aí, eu choro às vezes, (...) daí chorando dá pena.*

*Eu fico incomodando ela, bagunço o quarto, (risos), aí ela deixa.*

*Eu faço uma cara de choro. Sempre dá certo.*

*Mais fácil professora, é ficar pedindo, pedindo, pedindo, pedindo e pedindo, daí ela cansa de ficar me ouvindo daí ela me dá, ou eu mando ela pra frente da TV. Eu sei que ela vai dizer não mas daí quando ela tá na frente da TV daí eu sei que ela vai dizer sim porque ela não escuta.*

*Ah pro meu pai eu faço cara e aí ele deixa.*

*Ele deixa?*

*Com a minha mãe não funciona sora.*

*Não? Com a mãe não, só com o pai?*

*É, é meu pai, minha mãe não cai.*

Assim como o poder, também a resistência não possui um lugar próprio, “[...] mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1979, p. XIV). As estratégias de resistência assumidas pelas crianças como imploração, choro e demais artimanhas, que envolvem até chantagem e um jogo ardiloso, invertem sutilmente a hierarquia da figura do adulto que manda, para a criança que contesta o “não” e consegue um

“sim” ou um “tá bom”. São atitudes que envolvem a mecânica própria do corpo, mas não com o intuito de tornar os corpos dos pais produtivos, mas seu poder verbal menos intenso.

Supomos que, assim, como a autoridade parental não parece mais se legitimar a partir de referências de instâncias “superiores” – como as grandes instituições religiosas e políticas –, também as relações de poder presentes no espaço escolar e familiar não são uma redução do poder estatal. Temos conhecimento de quanto o Estado se encontra presente no âmbito privado, mas enfatizamos a análise diferenciada do poder – que independe do governo estatal – para a qual Foucault (1979) tanto atentou.

As análises sobre o poder ganharam visibilidade para outros campos a partir de Foucault, não restrito ao Estado, e uma concepção nova, não-jurídica – na tentativa de desvincular o poder da noção de um direito que se cede hierárquica ou legalmente, ou ainda, que através do abuso de poder e de seus “maus usos” haveria uma transgressão ao direito.

As relações periféricas, moleculares e ao mesmo tempo transitórias, que foram descritas pelas crianças, reforçam a afirmação de Machado (1979) que, ao analisar as pesquisas de Foucault, concluiu que a riqueza das mesmas “é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social” (MACHADO, 1979, p. XIV).

Diferentemente de um objeto que se possa adquirir ou possuir, o poder se exerce e se efetua e não existe em si. O que existem são práticas e relações de poder. O que podemos perceber, pelas falas das crianças, é que as variadas estratégias de resistência colocadas em prática por elas tendem a diminuir os exercícios de poder por parte dos pais e colocar o poder em uma situação de jogo. Esse jogo pode, quando a favor das crianças, significar uma forma de deslegitimação da autoridade.

Enquanto em gerações anteriores a violência imperava – pelo menos em palmadas, quando a palavra do adulto não era ouvida e atendida –, hoje, a palavra ou o diálogo na relação entre pais e filhos e professores e alunos, possibilita as variadas formas de negociação e abre brechas para modos de resistência que vão de encontro à palavra proferida pela autoridade.

Por vezes, são justamente as estratégias de resistência, por parte das crianças, que suscitam o diálogo, sugerem negociações (impensáveis há algumas décadas) e desestabilizam, ao mesmo tempo em que questionam a ordem “dada e imposta” – o que ameniza e reduz as possibilidades de uma obediência cega.

Ao levantar as hipóteses de resistência das crianças ao “não” dos pais, salientamos que Foucault (1979) destacava os multifacetados exercícios de poder e que este não pode ser limitado a uma definição de repressão, daquilo que diz não e castiga. Com esse “alerta”, Foucault (1979) atenta para a amplitude do poder e para as formas outras e sutis pelas quais ele se manifesta e é exercido.

O “não” dos pais é uma forma de poder e estabelece uma relação de poder, mas a relação não se limita a isso e o que Michel Foucault instaura a partir de seus estudos e análises é a positividade do poder – que ele muito bem exemplifica com a produção do sistema capitalista, organizado (em especial as indústrias) em redes muito difusas de poder e mecanismos muito específicos de controle e disciplinamento dos corpos.

Também na relação entre pais e filhos e professor e alunos o poder se constitui muito além das imposições e dos “nãos”. “O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Entre as várias falas demonstrando tentativas de resistência, trazemos também as falas da turma de 1º ano que surgiram a partir da história em quadrinhos abaixo, nas quais fica clara a fantasia que rodeia o universo infantil:



Seguem as respostas das crianças à pergunta: “Se vocês estivessem no lugar do pai e do filho quando o guarda viesse, o que vocês iam fazer?”

*Eu ia fugir.*

*Eu ia atirar.*

*Eu ia matar.*

*Eu ia jogar os policiais no mar.*

*E se vocês fossem presos?*

*Eu não ia pescar.*

*Eu sairia correndo.*

*Eu ia derrubar as grades.*

*Eu ia pegar o policial e sair fugindo.*

*Eu ia matar os policiais.*

Vemos nas falas das crianças nem tanto uma tentativa de resistência, como aquela afirmada no enfrentamento ao “não” dos pais, mas mais um heroísmo associado a situações de desenho animado, em que o personagem principal costuma “se dar bem” e “sair vitorioso”. Por outro lado, também podemos inferir que a figura do guarda ou policial, como é denominado por uma das crianças, não é situado como um “representante da lei” ou de cumprimento da mesma. Somente uma criança alegou que não pescaria, ou seja, não se viu na situação do pai e filho da história, porque não infringiria a lei que proibia pescar naquele local.



Depois de apresentar as tiras do *Pai e Filho* e esta acima da *Mafalda* sem as falas nos balões, e pedir que em ambas os alunos narrassem as situações, perguntei-lhes se havia algo em comum entre as duas. Os alunos prontamente responderam que, nas duas histórias, havia um adulto xingando uma, ou no caso desta última, algumas crianças.

Em seguida, ao serem questionados sobre os efeitos de um xingão, se ele “funciona”, se o pai ou a professora consegue o almejado, as respostas se dividiram entre sim e não, e alguns detalhes interessantes, específicos de alguns alunos, seguem abaixo (primeiramente no grupo da 3ª e, depois, no da 4ª série):

*Não. (...) porque o filho não vai desistir nunca.*

*Eu odeio quando a minha mãe briga comigo, eu fico de mal com ela.*

A professora também?

*Bah! (com muita ênfase)*

Pior ainda?

*Toda hora, às vezes eu “dou uns cortes” na professora.*

*Sim.*

Por quê?

*Porque minha mãe é muito mandona e eu acabo obedecendo.*

*Eu acho que só às vezes.*

Só às vezes. Nem sempre, por quê?

*Porque tem muito colega que não ouve a professora.*

*Pra mim não.*

*Não.*

*Mais ou menos.*

*Funciona muito comigo.*

*Eu não acho, eu acho que piora mais ainda e que ficam mais desobedientes ainda.*

*Funciona comigo porque senão eu fico de castigo sempre.*

*Funciona.*

*Mais ou menos, tem alguns alunos que são muito sem noção, que não páram de conversar...*

*Depende de quem é que tá xingando né? Ou o assunto qual é.*

*Não porque não é xingando que se resolve, tem que dar umas boas palmadas (o aluno faz o gesto de palmada).*

*Não.*

*Funciona, funciona.*

*Eu acho que a professora não briga, ela discute, eu nunca ouvi ela fala palavrão tipo “cala a boca”, não, ela pede “silêncio, por favor!”, é e acho que..., acho que nem pai xinga né?*

*Profesora, eu acho que a professora quando fala ela não discute, ela dá um sermão na gente só pra gente aprender e também é o diretor, o diretor manda bilhete, manda coisas, manda ocorrência mas o bilhete e a ocorrência não adianta nada, o que adianta mesmo é conversar.*

Percebemos aqui o quanto as crianças dão ênfase à palavra. A palavra falada, sem grito ou xingão como solução. Mas também há aqueles que deixam claro que o “grito funciona”. E um aluno em especial que demarcou *Depende de quem é que tá xingando*. Se for uma figura de autoridade legitimada talvez “funcione”... Regras, ordens, “nãos”, e inclusive imposições, são

necessários; sem eles cria-se a sensação de incerteza, e tanto alunos como filhos não sabendo até onde podem ou não “ir”, testam os limites do “insabido”. Cabistani sustenta que:

No campo da educação, quando a palavra do adulto não produz diferencial de lugares, isto é, quando o adulto não se responsabiliza por sustentar uma posição que permita a criança saber que ela não está abandonada a si mesma, não há autoridade simbólica (CABISTANI, 2007, p. 104).

Percebemos, assim, entre os saberes palpáveis e abstratos, visíveis ou não, hierarquizantes e delimitadores, de quem “manda” e pode ou não pode ser “obedecido” um campo muito rico a ser explorado. Trata-se de formas de subjetivação que constituem os diversos sujeitos no espaço escolar e familiar. Trata-se de novas e diferentes formas de legitimação da autoridade.

Da mesma forma que os alunos apresentaram variadas formas de resistência, fizemos um breve levantamento acerca das impressões das crianças sobre as estratégias dos pais; afinal, até que ponto elas sabem se é possível resistir ou não. De que forma eles, os pais, se mostram fortes e justificam suas ordens? Para tal, utilizamos a tira abaixo:



Esta tira, selecionada por trazer a figura dos policiais e por remeter falas ao governo foi o ponto de partida para fazer perguntas em relação às estratégias utilizadas pelos pais para “se manterem fortes”, ou melhor, como lançamos a pergunta às crianças: “Para os pais de vocês mandarem e serem obedecidos, o que eles fazem? Qual é o vidro de vitaminas deles?”

*Mandar.  
Dinheiro!*

*Eles me criaram, fizeram eu nascer, e eu acho que isso é bom...*

*Eles dão dinheiro.*

*Não, acho que não é dinheiro, eu acho que é a superioridade por idade e porque ele são nossos pais.*

*Eu acho que a vitamina deles é saber que a gente vai obedecer eles quando eles falarem com a gente.*

*Me xingando.*

*Xingar.*

*O cinto, o chinelo e o tamanco.*

*A minha mãe fala assim “vai-te senão eu te quebro a pau”.*

*Batendo na gente.*

*Bater e xingar.*

*A minha mãe fica bem braba.*

*Xingar e humilhar.*

Embora a maior parte das crianças tenha mencionado o grito, a palmada e o “xingão” como estratégias paternas, acreditamos que nas falas acima fica claro para quais delas os pais representam figuras de autoridade legitimadas. Retomamos a fala de uma aluna que cita o fato de seus pais terem lhe dado a vida, como motivo dado: *Eles me criaram, fizeram eu nascer, e eu acho que isso é bom...*, outro colega fala da superioridade em idade e o fato de aquelas pessoas serem seus pais: *eu acho que é a superioridade por idade e porque ele são nossos pais*. Nenhuma destas afirmações faz menção às estratégias dos pais, mas ressalta o porquê de eles serem obedecidos por estas crianças. Como se elas quisessem dizer que não há necessidade de estratégias por parte dos pais, o fato de eles serem pais legitima as suas ordens e faz com que mereçam ser obedecidos.

## 5. “FIGURAS” DE MAIOR DESTAQUE

A partir desta pesquisa, depreendemos que as crianças têm suas próprias representações de figuras de autoridade, mas manifestam de forma muito mais clara as possibilidades e estratégias de "resistência" (segundo o conceito de Foucault), e que talvez, exatamente por isso, não tenhamos mais notado tanto o "poder" e a autoridade que os pais, professores (e outras tantas figuras) ainda exercem. Acreditamos que estes (poder e autoridade) se exerçam de forma mais sutil, tanto para quem os exerce como para quem se encontra "sob o domínio de".

Assinalamos também a importância de as crianças criarem diferentes estratégias de resistência e reivindicarem seus direitos como crianças, seja colocando-se no lugar “daquele que sabe”, seja argumentando que o respeito deve ser recíproco: de criança para adulto, mas também de adulto para criança.

Trouxemos a pesquisa de Guareschi para contrapor seu estudo às nossas informações e afirmações. A autora não utiliza Hannah Arendt em seu referencial teórico, mas sua conceituação de poder também é foucaultiana. Não temos informações sobre o ano de execução da pesquisa de Guareschi; de qualquer forma, levando-se em conta o ano de sua publicação, tal dado já pode ser usado como contraponto quanto às percepções das crianças de mais de uma década atrás.

As conclusões de Guareschi (1995) fazem referência ao pai como figura de autoridade legitimada por parte das crianças, de modo que estas estabelecem uma intrínseca relação dessa posição com o sustento, a ocupação e salário profissional do pai, em comparação com a mãe.

Pelas falas dos alunos entrevistados em nossa pesquisa, é possível inferir que a figura que mais parece merecer obediência, independente de gritos e pedidos de atenção, é o pai. Alguns deles reforçam inclusive que *é o pai mais que a mãe. A mãe só xingando*. Em compensação, ao responder sobre quem manda mais em casa, a mãe e a avó são as pessoas mais recorrentes nas falas. Vemos, portanto, o quanto a figura feminina continua extremamente ligada ao ato de educar, nas situações domésticas que envolvem muitos conflitos, gritos, apelos e ordens (pelas falas das crianças, as mães e avós *são muito mandonas*) – práticas que têm enorme importância na tarefa de disciplinamento dos corpos nas instituições escolares.

O lugar de peso ocupado por figuras maternas como a mãe e a avó contradiz a teoria de que a emancipação da mulher teria contribuído para a crise de autoridade. O que pode ter

ocorrido, antes, é a afirmação da mulher como figura de autoridade, quase tanto como o homem, a partir da participação dela no sustento da casa, prática que cresceu de forma contundente.

Além desse fator, a mulher mantém-se mais estável como figura de autoridade no caso de pais separados, uma vez que a maioria das crianças continua sob tutela feminina; momento em que reincide a avó, figura que auxilia diretamente na educação dos filhos – o que é possível ver com muita frequência nas falas das crianças, nas quais poucas vezes aparece a figura do avô.

Já o fato de o pai ter aparecido na maioria das respostas ou com um ênfase maior, nas respostas à pergunta “Tem alguém que vocês obedecem sem essa pessoa ter que gritar ou xingar?”, também nos fez supor alguns “porquês”. Inferimos que a mãe continua incumbida de um grande número de atividades domésticas, ou ao menos das tarefas que envolvem a “ordem da casa”; devido a isso, ela foi “eleita” pela maioria das crianças como aquela que “manda mais” em casa. Porém, esse “mandar”, vem muitas vezes acrescido de gritos e apelos por parte da mãe, até que seus pedidos sejam atendidos. Por isso, conjecturamos que tanto o pai como a mãe ainda constituem-se como figuras de autoridade. Talvez o pai seja mais prontamente atendido pelo fato de “mandar menos”, o que também pode ser presumido no espaço escolar, em relação ao diretor. Já a legitimação dessas figuras envolve uma discussão de outra ordem – ligada às particularidades de laços sociais e familiares.

O fator idade (respeitar os mais velhos) também é perceptível. Mas, quando os avós são mencionados, sua posição é de hierarquia em relação aos pais das crianças, e não propriamente em relação a eles. A frase mais citada em todas as respostas (em mais de uma pergunta) foi: *a gente tem que respeitar os mais velhos* – uma afirmação repetida continuamente em diferentes situações e, certamente, aprendida pelas crianças.

Ao mesmo tempo, a distinção entre as idades infantil e adulta aparece insistentemente nas formas de resistência e possível “modificação” em situações de mando e obediência, tanto na escola como na família muitos mostraram desejar que os pais tivessem idade inferior à sua para poder mandar neles; ou que estivessem eles próprios em série adiantada da escola para *mandar nos pirralhos da 1ª série*, e claro, nos irmãos também.

Já a possibilidade de uma idade mais avançada garante certas “liberdades” para a maioria das crianças (poder ir pra “balada”, poder dirigir carro, “poder me governar”). Mas, ao

citar as "desvantagens" de ser pai ou mãe, os comentários mais frequentes dizem respeito ao sustento, trabalho, pagamento de contas, resolução de problemas.

Assim como o cuidado e a responsabilidade dos adultos com as crianças sobressaiu como diferenciador entre as faixas etárias, supomos que a figura da professora, como figura de autoridade, se legitime dentro dessa ordem. Em outras palavras, não se trata mais de respeitar o professor ou o adulto, pai, mãe, avó ou avô, pela sabedoria que ele detém. O que se instaura e se transmite na contemporaneidade é a diferença de responsabilidades de que é incumbida cada faixa etária.

Desse modo, se os pais – como figuras de autoridade primária – se instauram sob o significado do sustento, da proteção e do cuidado, acreditamos que também é nessa ordem que se estabelece a figura do professor. Seguem algumas falas que nos remeteram a essa observação; trata-se das justificativas apresentadas pelas crianças, em relação à pergunta “Quem manda mais na escola?” e “Quem tem mais poder na escola?”:

*(...) a professora Fabiana porque ela é a responsável por nós e todas as salas.*

*As professoras porque elas cuidam mais e ficam em volta.*

*(...) ela que organiza tudo e às vezes ela deixa o recreio dela pra resolver o problema da gente.*

*As professoras, porque elas podem cuidar da gente muito mais.*

*A professora por causa que ela que faz tudo assim, as coisas da escola.*

Embora o disciplinamento dos corpos infantis pareça ser uma tarefa que venha se tornando cada vez mais árdua, é exatamente nesse quesito de disciplina que o professor procura fazer suas exigências e manter-se como figura de autoridade. Na escola, a disciplina representa o cuidado e a proteção, na mesma proporção que na vida doméstica o sustento é prontamente associado a ela (à disciplina). Obedecemos àquele que cuida de nós (na escola); devemos respeito àquele que nos sustenta (em casa).

Assim, inferimos que não é o saber do professor que o funda como figura de autoridade a ser respeitada, mas o seu amparo no controle e cuidado quase diários com os alunos. Disciplina que denota proteção pelo fato de estabelecer os limites do insabido (CABISTANI, 2007), imprescindíveis ao ato educativo.

E se o diretor figura como uma pessoa para quem a exigência de atitude de respeito é inquestionável, ele assim se mantém por uma ordem hierárquica (quase como os avós em relação aos pais), de alguém que manda nos professores e até nos pais (seus superiores imediatos). Essa impressão pode ser constatada a partir das seguintes falas:

*(...) ele manda em todas as professoras;*

*(...) ele pode fazer tudo o que ele quer né, professora, ele pode chamar os pais, mandar nas professoras.*

Acreditamos que há uma relação da perda de “autoridade” com o declínio das instituições sociais, mas tal conclusão é precipitada para o presente trabalho e a partir dos dados coletados. De qualquer forma, pontuamos que entre as instâncias institucionais como a Igreja e o Estado, a segunda encontra-se mais defasada em relação à primeira. Há que se considerar, no entanto, que não houve, durante as entrevistas, menções diretas à Igreja, mas a Deus e ao papa. Ainda assim, tomando Deus como representante da Igreja, este apareceu de forma menos intensa nas falas das crianças se comparado às menções ao presidente do Brasil e dos Estados Unidos. Menções estas, vale frisar, sem teor diretamente negativo, mas como figuras que, na opinião das crianças, detêm poder.

A rigidez dos regimes disciplinares apontada pelas crianças – que demonstraram ter total conhecimento das modificações que ocorreram no campo educacional<sup>39</sup> –, e sua posterior amenização apontam para o envolvimento de fatores das sociedades industriais:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. (...) E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Assim como a escola foi gestada nesse meio, com o intuito de disciplinar os corpos, parte das modificações desse meio também se deu a partir das demandas dos sistemas de produção.

A partir do questionamento de Foucault sobre qual “o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa?”, pensamos – aliadas ao estudos de Dufour (2000, 2005), que hoje é necessário habilitar os corpos mais para o consumo do que para a produção. E, nessa habilitação, os conteúdos escolares vão perdendo terreno, e crescem as demais formas de socialização e convivência que ensinam a fluidez do consumo ao mesmo tempo em que as marcas passam a concorrer com demais referências (sejam elas paternas, escolares, institucionais, etc.). Como afirma Marcello (2005), “[...] os processos educacionais e formativos estão, cada vez mais, sendo exercidos em outros espaços da cultura – e não apenas na escola, entendida, muitas vezes, como locus exclusivo e

---

<sup>39</sup> As falas do item “3.2.2 ‘Lutando’ contra o saudosismo” denotam isso.

privilegiado de ensino-aprendizagem” (p. 94). Da mesma forma, a família tem ficado cada vez mais “à parte” dos processos educativos.

Concluimos que as figuras de autoridade fixas e estavelmente legitimadas de outras décadas apresentam-se sob outras configurações. A legitimação se dá de forma transitória e constante; e é na luta diária, entre interditos, negociações, imposições e no próprio exercício de disciplinamento e controle dos corpos que ela se instaura, sustenta ou “briga” por seu espaço ou tentativa de manutenção. Guillot (2008) concebe a autoridade como “[...] uma responsabilidade a ser exercida e reinventada no dia-a-dia” (p. 106).

François Dubet, sociólogo que atuou durante um ano como professor em um colégio de periferia na França<sup>40</sup>, relata as dificuldades que presenciou pessoalmente no espaço escolar. Entre elas, a atitude marcante dos alunos de não estarem dispostos a fazer o papel de aluno e encontrarem-se em situação de resistência. As regras precisam ser sempre lembradas e “[...] cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação” (DUBET, 1997, p. 224).

Dubet, diante da desordem diária que encontrava em sua sala de aula, fez o que ele próprio chamou de “golpe de estado”: assumiu uma postura extremamente rígida para conseguir dar andamento às aulas, situação que pôde, aos poucos, ser modificada. Mas, para o docente em questão, foi exatamente esta situação que “[...] deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido” (DUBET, 1997, p. 224).

A complexidade do ato de educar na escola está na multiplicidade de formas de legitimação por parte de cada criança em relação à figura do professor. Embora sejam crianças de uma mesma década, sujeitas a modos de subjetivação semelhantes, na família cada uma experimenta vínculos diferenciados. Este fator implica necessidades variadas por parte das crianças, no ato de legitimação da figura do professor.

Enquanto algumas reproduzem rapidamente nos professores a figura parental já legitimada, outras vão exigir deles maior imposição, amparo e controle; às vezes, até para suprir a

---

<sup>40</sup> Embora François Dubet tenha atuado com adolescentes de 13 e 14 anos, considero suas colocações pertinentes para pensar a situação escolar das demais séries, o próprio autor o faz com o sistema francês ao falar da escola elementar de seu país.

defasagem de figuras parentais primárias. Reforçamos aqui a ligação da autoridade parental com a autoridade moral interiorizada (CHEMAMA, 1995).

Reiteramos a necessidade de se pensar também sobre qual o sujeito de que a sociedade capitalista atual precisa para manter-se. Não será mais cômodo que as referências para as crianças deixem de ser os pais e professores, e sim as marcas em voga no mundo do consumo? Sabe-se que atualmente parece haver maior necessidade de que o sujeito consuma, ao invés de produzir algo. Mantém-se a necessidade da produção, mas o ato de consumir se sobressai. Nesse ponto o saber de uma figura de autoridade também perde sua aura e necessidade prática.

Supomos que, pelo fato de a autoridade inerente ao saber ter perdido credibilidade e não ser mais reconhecida em função de um “saber”, a autoridade hoje parece que sempre está em negociação, enquanto em tempos anteriores ela não era sequer questionada.

Mas, como afirmou Sennett (2001), “[...] a própria autoridade, no entanto, é, intrinsecamente, um ato da imaginação. Não é uma coisa; é uma busca de solidez e segurança na força de outrem” (p. 260). E enquanto pelo lado das crianças há essa busca de solidez e segurança, pelo lado de pais e educadores (onde me incluo) mantém-se a busca de como manter e transmitir esses elementos. Assim como iniciei este trabalho, em meio a inquietações, sigo com novos questionamentos e uma certeza: a de que não podemos cessar com as perguntas, tal como as crianças “agitadas” que não sossegam...

Sigo na convicção de que o esforço em modificar as maneiras de pensar (não excluindo os pensamentos que acabamos de registrar) deverá se manter sempre presente, nas variadas instâncias que “freqüentamos”, sejam elas pessoais, acadêmicas, ou profissionais; afinal,

O trabalho intelectual não é deduzir a sua acusação ou argumentar a sua defesa. É, sim, desenvolver um esforço para modificar as maneiras de pensar, para introduzir novas perspectivas e interpretações, para formular idéias que ainda não foram pensadas (NÓVOA, 2003, p. XXI).

## REFERÊNCIAS

AMOR demais atrapalha. **Época**. (Reportagem de Martha Mendonça). São Paulo: Globo, n. 569, p. 70-73, abr. 2009.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer – 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BAUMAN, Sigmunt. **Vida para consumo** – a transformação das pessoas em mercadoria. Trad.. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BIRMAN, Joel. Soberania, crueldade e servidão: mal-estar, subjetividade e projetos identitários na modernidade. In: PINHEIRO, Teresa (Org.). **Psicanálise e formas de subjetivação contemporâneas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003, p. 11-26.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. Trad. de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

CABISTANI, Roseli Maria Olabbariaga. **Sentidos da função paterna na educação**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CALLIGARIS, Contardo. Essas crianças que amamos demais. Publicado em 24/07/1994 no Jornal Folha de São Paulo. In: **Crônicas do individualismo cotidiano**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. Como nos espelhos – Introdução. In: COSTA, Jurandir Freire. **Ética e o espelho da Cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 17-56. Também disponível no *site*: <http://jfreirecosta.sites.uol.com.br>

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. Tese de Doutorado. doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. Cultura em quadrinhos: reflexões sobre as histórias em quadrinhos na perspectiva dos Estudos Culturais. In: ALCEU – **Revista de Comunicação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: PUC, Dep. de Comunicação Social, vol. 4, n.8, p. 78-93, jan/jun. 2004.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBET, François. Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5-6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

\_\_\_\_\_. **A arte de reduzir as cabeças – sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada – reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial – FLACSO, OSDE, 2006, p. 277-293.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. Colaboração de Maria Cristina Simione, Magaly Vidal Barros e Marcela Rojas Mendez. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELES são uns capetas. **Época**. (Reportagem de Francine Lima e Juliana Arini) São Paulo: Globo, n.569, p. 62-70, abr. 2009.

FERREIRA, Juca. Introdução. In: **Mutações – A condição humana**. Rio de Janeiro: Artepensamento, 2008, p. 4-5.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar:** discurso infanto-juvenil sobre a televisão. Porto Alegre: Editora Movimento, 1993.

\_\_\_\_\_. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. **Televisão & educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Editorial. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 29 n.1. Jan/Jun 2004a.

\_\_\_\_\_. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 29 n.1. Jan/Jun 2004b, p. 215-227.

\_\_\_\_\_. Foucault: um diálogo. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 29 n.1. Jan/Jun 2004c, p. 7-25.

\_\_\_\_\_. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas.** In: Revista Brasileira de Educação – maio/ago. 2007, v. 12 n. 35.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 25ª edição. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, Freud e Marx. In: \_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 40-55.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: **Sigmund Freud.** (Os pensadores). Seleção de textos de Jayme Salomão; tradução de Durval Marcondes (et. al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 131-184.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.212-233.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERZOG, Regina; SALZTRAGER, Ricardo. A formação de identidade na sociedade contemporânea. In: PINHEIRO, Teresa (Org.). **Psicanálise e formas de subjetivação contemporâneas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003, p. 27-42.

JULIEN, Philippe. **Abandonarás teu pai e tua mãe**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Comunicação oral – Conferência. In: **I Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: Vertigens do Tempo e I Seminário Nacional de Educação Básica**. Lajeado: Centro Universitário Univates, 18/09/2008.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu – sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. 4ª edição.

LESSA, Renato. O que mantém um homem vivo? (II): Novos devaneios sobre algumas transfigurações. In: **Mutações – A condição humana**. Rio de Janeiro: Artepensamento, 2008, p. 35-47.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Crise da sociedade, crise da escola. In: **Revista de Educação AEC**. Cotidiano e Escola: razões para fazer e para sonhar – v. 29, nº 117, out./dez. 2000. Brasília: AEC, 2000, p. 62-69.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Dispositivo da maternidade: mídia e a produção pedagógica de sujeitos, práticas e normas. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 81-98, 2005.

\_\_\_\_\_. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Cinema e Educação:** da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu (MG): 2008b. Texto disponível em <http://www.ufrgs.br/nemes/download.html>. Acesso em 30 dez. 2008.

NAZÁRIO, Heleno Rocha. As histórias em quadrinhos enquanto mídia e elemento cultural: conexões entre o real e o ficcional. In: **Ecós Revista**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas – EDUCAT, vol. 3, n. 2, p. 127-144, Jun/Dez. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓVOA, António. Prefácio. In: Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo** – Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo** – Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

OHSER, Erich (e.o. plauen). **Vater und Sohn:** Sämtliche Streiche und Abenteuer. Konstanz: Südverlag GmbH, 2003.

PEREIRA, Maria Rosane. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, Contardo; (et alli). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 207-216.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SCHÄFFER, Margareth. A constituição do sujeito: a demanda escolar à clínica e a produção de não-aprendizagem. In: **Anais do Seminário Pesquisa em Educação Região Sul**. Porto Alegre: v. 1, 2000.

SCORSATO, Teresinha Bastos. **O desejo de saber e suas vicissitudes** – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault, um diálogo. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 29 n.1. Jan/Jun 2004, p. 7-25.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: a negação/ocultamento no processo de disciplinamento. In: **Anais do III Seminário Interdisciplinar em Supervisão Escolar**. Santa Cruz do Sul: UNISC, novembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

#### **Sites consultados:**

<http://clubedamafalda.blogspot.com/2006/07/post-especial-livro-mafalda-indita.html> Acesso em: 20 out. 2008, 30 out. 2008, 14 nov. 2008, 14 mai. 2009, 23 jun. 2009 e 4 jan. 2010.

<http://www.ufrgs.br/nemes/download.html>. Acesso em 30 dez. 2008.

<http://www.nfb.ca/> Acesso em 14 mai. 2009.

<http://vaterundsohn.de/> Acesso em 14 mai. 2009.

<http://www.goethe.de/kue/lit/prj/com/cck/ptindex.htm> Acesso em 14 mai. 2009.

<http://www.youtube.com/watch?v=QunyXMua0KM> Acesso em 7 abr. 2009.

<http://www.youtube.com/watch?v=7in2NyRYw1I> Acesso em 4 dez. 2009.

<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/O.,15605-13|09|2009,00.html> Acesso em 10 dez. 2009.

<http://jfreirecosta.sites.uol.com.br> Acesso em 10 dez. 2009.

<http://www.sbt.com.br/supernanny/crispoli/> Acesso em 12 dez. 2009.

<http://www.bucaneiros.com/pirata113.htm> acessado em 4 jan. 2010.

### **Vídeos utilizados:**

“E” (categoria: desenho) sob direção de Bretislav Pojar e Francine Desbiens, e produção de Robert Forget. NFB – Film Bord – Canadá, 1981, duração de 06 min 32 seg.

“Aprendiz” (categoria: animação gráfica) da autoria de Marcio Kakuno – Brasil, 2008, produzido a partir da Melies - Escola de Cinema e Animação, duração de 02 min e 43 seg.  
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QunyXMua0KM>

“Avestruz e Pinguim” (categoria: animação gráfica) autoria e ano de editoração desconhecidos, duração de 01 min e 14 seg.  
Disponível em  
[http://www.videoslegais.com.br/videos7/animacao/vl\\_animacao\\_avestruz\\_pinguim.wmv](http://www.videoslegais.com.br/videos7/animacao/vl_animacao_avestruz_pinguim.wmv)

## **ANEXOS**



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

### **Programa de Pós-Graduação em Educação**

Porto Alegre, 23 de março de 2009.

Senhor/a Diretor/a ou Responsável:

Eu, MARIANE INÊS OHLWEILER, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, juntamente com minha orientadora, Prof. Dra. ROSA MARIA BUENO FISCHER, dirigimo-nos a vossa senhoria para consultar sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa de campo no Colégio de Aplicação – UFRGS. O projeto de pesquisa de dissertação, qualificado por banca examinadora no mês de janeiro do corrente ano, versa sobre o tema da autoridade, mais especificamente, sobre representações de figuras de autoridade para as crianças.

No ano passado, realizamos uma breve pesquisa de campo a partir de intervenções em uma 4ª série de Ensino Fundamental de uma escola estadual e em uma turma de Jardim B de uma escola de Educação Infantil. Para realizar as intervenções, fazemos uso de histórias em quadrinhos e desenhos animados, em que aparecem determinadas situações que possam suscitar o diálogo e a discussão com crianças acerca de temas como a autoridade, o poder, situações de “mando” e de “obediência”.

No momento, pretendemos dar continuidade ao trabalho de pesquisa, buscando uma escola em especial. O nosso interesse em realizar a coleta de dados do presente trabalho no Colégio de Aplicação da UFRGS deve-se à possibilidade de interagir com crianças de diferentes classes sociais, mas que se encontram num mesmo ambiente escolar. Pensamos em realizar intervenções em três séries distintas, a fim de analisar se há discrepâncias quanto às percepções de figuras de autoridade entre diferentes faixas etárias. Nosso intuito é o de realizar, se possível, durante o período de dois a três meses, uma intervenção semanal por série, com duração máxima

de 40 minutos, podendo esta ser diminuída ou adaptada, conforme a disponibilidade de horários da escola.

Destacamos que os dados coletados manterão preservada a identidade dos dirigentes, professores, alunos e/ou toda e qualquer pessoa envolvida na pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e a disposição em proporcionar a obtenção de informações e subsídios para os estudos da pesquisa de Mestrado.

Atenciosamente,

---

Rosa Maria Bueno Fischer  
Orientadora

---

Mariane Inês Ohlweiler  
Mestranda

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
responsável pelo (a) jovem \_\_\_\_\_,  
participante da turma \_\_\_\_\_, do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, declaro por meio deste termo que AUTORIZO o mesmo(a) a participar da coleta de dados da pesquisa científica intitulada "Infância e figuras de autoridade" oferecida pela mestrandia Mariane Inês Ohlweiler, do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, sob a orientação da Prof. (a) Rosa Maria Bueno Fischer, docente do programa acima referido e coordenadora do Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação, localizada no endereço Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 308 B.

Declaro que fui informado que os objetivos desta pesquisa são:

Analisar as representações de figuras de autoridade para as crianças a partir de intervenções com o uso de histórias em quadrinhos, filmes e desenhos animados que suscitem o diálogo da pesquisadora com os(as) alunos(as). Identificar possíveis representações de figuras de autoridade e em que situação e espaço estas se destacam. Pesquisar as associações de imagem realizadas pelas crianças a determinadas personagens e pessoas que de alguma forma remetem a figuras de autoridade presentes em sua vida.

Declaro que fui igualmente informado de que, o uso de informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc), identificadas somente por sigla e número relativo à idade do participante. Autorizo, somente para uso acadêmico, as fotos e filmagens obtidas durante a participação do(a) jovem durante a coleta. A colaboração do(a) jovem terá início quando o(a) mesmo(a) entregar este presente termo devidamente assinado.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a orientadora da pesquisa e/ou a pesquisadora pelo telefone 3308 4135 e pelo endereço eletrônico [rosabfischer@terra.com.br](mailto:rosabfischer@terra.com.br) / [mariane\\_ohl@yahoo.com.br](mailto:mariane_ohl@yahoo.com.br), para os esclarecimentos desejados. Fui ainda informado de que o(a) jovem participante poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação ao pesquisador responsável pela mesma.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo jovem participante

Nome completo e legível do responsável pelo jovem: \_\_\_\_\_

CPF/RG:

e-mail / telefone: