



No labirinto da transmissão:
a herança do conceito de autoridade

Mariane Inês Ohlweiler

Rosa Maria Bueno Fischer (Orientadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariane Inês Ohlweiler

**NO LABIRINTO DA TRANSMISSÃO: A HERANÇA
DO CONCEITO DE AUTORIDADE**

Porto Alegre

2014

Mariane Inês Ohlweiler

**NO LABIRINTO DA TRANSMISSÃO: A HERANÇA
DO CONCEITO DE AUTORIDADE**

Tese de doutorado 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 Doutora em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Capa: Labirinto de laços sobre areia (produção própria)

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ohlweiler, Mariane Inês

No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade / Mariane Inês Ohlweiler. -- 2014. 194 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Autoridade. 2. Relações de poder. 3. Educação. 4. Memória. 5. Transmissão. I. Fischer, Rosa Maria Bueno, orient. II. Título.

Mariane Inês Ohlweiler

**NO LABIRINTO DA TRANSMISSÃO: A HERANÇA
DO CONCEITO DE AUTORIDADE**

Tese de doutorado 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 Doutora em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2014.

Prof^a. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS – Orientadora

Prof^a. Dra. Clarice Salette Traversini – UFRGS

Prof^a. Dra. Roselene Ricachenevski Gurski – UFRGS

Prof^a. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – UFSC

*Aos meus pais,
Pedro e Marlene,
pelos laços que nos unem e
nos fazem ser quem somos.*

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos de um trabalho longo e que se pretende apaixonado, tem muito a dizer de nós e daqueles que constituem parte de nossa trajetória.

Agradeço aos que viajaram comigo, nas ideias, nas dúvidas, nas hipóteses, nos achados, enfim, na construção desta pesquisa. E àqueles que não necessariamente embarcaram na “viagem”, mas se mantiveram presentes, meu agradecimento imenso, pois fazer-se presente estando longe é para poucos, é façanha daqueles que estão muito próximos em afeto e no coração.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Rosa Maria Bueno Fischer. Por todo o apoio, por toda inspiração, pela confiança, pelo tempo, pela disponibilidade, pela escuta. Agradeço à Rosa pela aprendizagem de como lapidar um objeto bruto de pesquisa, o que é um trabalho árduo e necessário, mas que com ela acontece de forma prazerosa, um tanto artesanal, envolvendo o que tem de mais poético nessa palavra, no sentido de Walter Benjamin: o artesanal que opera e transforma o tempo. Agradeço aos estímulos que vão muito além de uma tese, pelas aprendizagens muito mais que acadêmicas, mas de vida, de relações com o outro, de particularidades singulares cheias de experiência.

Agradeço à Prof^a Dra. Christiane Thompson, pela acolhida e orientação na Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Agradeço também à equipe de trabalho e ao grupo de pesquisa por ela coordenado. À universidade alemã como um todo, agradeço à oportunidade de formação durante o período de Estágio de Doutorado.

Agradeço ao professor Luís Armando Gandin pela participação na banca de avaliação do projeto e pela leitura criteriosa do meu trabalho. Às professoras Gilka Girardello e Roselene Gurski pela participação na banca do projeto, e por terem aceitado mais uma vez, o convite de participar da banca de defesa final.

Agradeço em especial à professora Gilka pelas dicas valiosas para a pesquisa de campo, obtidas já no começo do doutorado, em uma conversa muito especial que me mobilizou para a pesquisa com narrativas.

Agradeço à professora Rose pelas ricas sugestões de bibliografia na área de Psicanálise e pelas sugestões de rota propostas para a tese.

Agradeço também à professora Clarice Traversini por ter aceitado o convite de participar da banca final, aprendi muito sendo sua aluna e seus ensinamentos tem me auxiliado desde a época do mestrado.

Agradeço aos colegas e amigos do grupo de orientação: Suzi, Celina, Marcelo, Laura, Márcio, Sandra, Tatielle, Ananda, Carola, Ailon e Simone. Pela abertura, pelas trocas, pelos sorrisos soltos e sempre presentes. Prezo muito os encontros que a vida possibilitou durante este período de formação e tenho muito orgulho por ter feito parte deste grupo! Agradeço em especial ao Márcio Amaral pela parceria na realização do estágio docente, e à Laura por ter se mobilizado e me auxiliado nos contatos com uma das famílias entrevistadas durante o trabalho de campo.

Aos colegas da Univates, agradeço pela acolhida tão carinhosa na instituição, pelo apoio e companheirismo. Um agradecimento especial à Angélica, pela confiança e pela compreensão das ausências (durante o Estágio de Doutorado Sanduíche e no último semestre do doutorado). Agradeço também e principalmente à Morgana, colega e amiga, um presente encontrado durante o percurso profissional e acadêmico, “juntas”, terminamos nossas teses!

Agradeço aos afetos muito próximos, sempre presentes que me nutriram com palavras de carinho, de apoio, de confiança e de ânimo. Felipe, meu amor, muito obrigada! Acompanhaste de perto, com olhos e ouvidos atentos as angústias, incertezas e alegrias de todos os processos que envolvem um doutorado, o que me fez ver em ti um companheiro ainda mais cúmplice do que eu já imaginava. Agradeço por se fazer tão presente, pelo cuidado comigo, pela paciência, pela compreensão e por apostar junto nos meus sonhos. Agradeço às muitas alegrias que compõem os nossos dias: surpresas culinárias, sorrisos cativantes, olhares carinhosos, abraços quentinhos... Enfim, aos nossos “sins” conjuntos: *Ahãm.*

Aos meus pais, Pedro e Marlene, a quem dedico esta tese, todos os “muito obrigada” serão sempre insuficientes. Agradeço às raízes e às asas que me deram. Às raízes que garantem a ancoragem e base necessárias à minha vida e às asas que me possibilitaram alçar voos com coragem e firmeza sem temer a sua altura. À minha mãe agradeço em especial pela nossa relação sempre tão próxima e sincera, pelo afeto e atenção que sempre se fizeram presentes – teu olhar e teu abraço sempre tão acolhedores. Ao meu pai, agradeço em particular pelo bom humor, pela preocupação comigo, pela paciência e pela

arte de “colocar-se no lugar do outro” – isso faz de ti uma pessoa de qualidades muito raras.

Agradeço ao convívio e aos sorrisos que quero ter sempre por perto: Rafaela, Márcio, Cleusa, Marcos e Ângela. Sou muito grata pela família que somos e por tudo que me faz ser: dinda, irmã e cunhada!

Agradeço imensamente à Francine, minha prima tão querida e sempre tão próxima, mesmo durante o período em que estive do outro lado do oceano, ri e chorei com nossas histórias como se estivéssemos juntas. Em pensamento sempre estivemos, prezo e valorizo muito isso.

Agradeço à Paloma por todo o convívio, desde os tempos da graduação. A trajetória de vida tão similar pode ter auxiliado a proximidade na amizade – mas só isso não justifica o carinho que tenho por ti amiga, a tua delicadeza, sensibilidade e humor tornaram meus problemas mais leves e potencializaram muitas alegrias nestes “dez anos de UFRGS”.

À Rachel, grande amiga, pessoa com maior empatia que pude conhecer até hoje. Sou muito grata pela paciência durante o período de convívio diário, por todas as conversas que nutriram o tempo e dispensaram a “tão comum” correria do relógio. Agradeço imensamente à sugestão de entrevistas intergeracionais – graças a ti Rachel, consegui narrativas e dados muito ricos para a minha pesquisa.

Agradeço às amigas e amigos tão singulares e cheios de vida: Cíntia, Mano, Marcos, Camila, Tiago, Dani, Júlio, Vanessa, João e Alessandra. Agradeço pela espontaneidade dos abraços, dos braços que se abrem sem espera, sem medo, com paixão e alegria por cada encontro. Vocês sabem o quanto isso é importante para mim. Agradeço às palavras, generosas trocas de palavras. Sou feliz pelo que temos em comum em nossa trajetória e pelos laços que da casualidade se intensificaram e são hoje muito intencionais.

Agradeço à Dani D. pelos laços que reafirmaram uma amizade de longa data. À Tati, o tesouro brasileiro encontrado na Alemanha. Agradeço pela sensibilidade, pela espontaneidade, pela alegria, por toda “cor” que iluminou e afastou o tempo cinzento.

Agradeço às amigas Mara e Juliana, para além do bom humor de vocês – que sempre faz com que nossos encontros sejam significativos – , agradeço por terem mediado os contatos das pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa.

Agradeço aos *sujeitos narradores*. Pela entrega, do tempo e das palavras, nos anseios, no olhar, nos risos e nas lágrimas. Agradeço por terem me encantado ainda mais com a arte da narrativa.

Agradeço a CAPES pelo financiamento da bolsa de doutorado e ao CNPq pela bolsa de doutorado sanduíche, ambas foram essenciais para a realização desta tese e minha formação acadêmica.

Agradeço ao PPGEdU e à UFRGS, sou muito grata a todos os professores e funcionários que de alguma (ou muitas) forma(s) participaram e contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional.

Por último e mais importante, agradeço a Deus, essa força maior que se presentifica em tantas pessoas ao meu redor, enfim, por todos os anjos que tem colocado em meus caminhos!

O tempo nos escapa e, por ele, como que escapamos a nós mesmos; mas a retomada dessa fuga na matéria frágil das palavras permite uma apreensão nova, diferente da queixa costumeira sobre a vanidade do tempo e da vida.

(GAGNEBIN, 2006, p. 173).

RESUMO

Esta tese tem como tema central o conceito de autoridade e as relações de poder ligadas à família e aos discursos sociais de diferentes períodos históricos e das últimas décadas do século XX e começo do século XXI. O objeto de pesquisa constitui-se a partir da pergunta: “De que modos têm se construído discursivamente as figuras de autoridade?”. O referencial teórico principal abarca os conceitos de: autoridade, de Hannah Arendt; relações de poder, de Michel Foucault; memória, de Henri Bergson; experiência, de Walter Benjamin; narrativa e transmissão, em um sentido mais amplo, pelo viés filosófico e psicanalítico, a partir de vários autores. Como metodologia de pesquisa, além da revisão de dados históricos, adotou-se a perspectiva de inspiração genealógica de Michel Foucault, aliada à análise de narrativas intergeracionais. O material empírico foi obtido a partir de doze entrevistas abertas em forma de narrativa, com pessoas oriundas de quatro famílias diferentes, e com a seguinte relação familiar: avó, pai ou mãe, filho ou filha (até dez anos de idade). Os dados obtidos indicam que é possível analisar a transmissibilidade inerente às relações familiares, que perpassam as gerações, no que diz respeito ao tema da educação e às relações de poder. As narrativas obtidas dão visibilidade a vários processos de instauração, afirmação, questionamento e negação de figuras de autoridade; de definição dos lugares de poder, de quem pode mandar e quem deve obedecer; de saudosismo em relação à própria infância. A autoridade foi observada e compreendida como construção de realidades discursivas, as quais podem se apresentar e ser verbalizadas por dimensões corporais ou afetivas, em narrativas intergeracionais. Conclui-se que a paulatina abdicação de castigos físicos e a intensificação do diálogo na relação entre pais e filhos provocaram mudanças consideráveis nos processos educativos. O espaço à fala concedido às crianças tem reconfigurado as relações com os adultos, os quais procuram estabelecer modos de construir-se e narrar-se como figuras de autoridade, que se pautem para além do autoritarismo e do medo infligido às gerações de outras décadas. Defende-se a tese de que a autoridade encontra-se atualmente em um lugar de desejo, em uma busca por responsabilidades parentais que almejam ser alcançadas e de um lugar que se deseja ocupar. Os pais têm se sentido incumbidos de se assumir como figuras de autoridade, de afeto, de diálogo e de relações mais democráticas; tudo em um mesmo lugar, em uma só pessoa – persistindo, ainda, impressões um tanto negativas e com teor de autoritarismo sobre o conceito de autoridade. Essas impressões dizem respeito à construção conceitual e a suas respectivas rupturas e descontinuidades, bem como à memória coletiva dos conceitos, transmitida a diferentes gerações.

Palavras-chave: 1. Autoridade. 2. Relações de poder. 3. Educação. 4. Memória. 5. Transmissão.

ABSTRACT

This dissertation is focused on the concept of authority and power relations connected to family and social discourses of different historical periods and the last decades of the twentieth century and early twenty-first century. The object of research is constituted from the starting question: "In what ways have the authority figures constructed discursively?". The main theoretical framework embraces the concepts of authority, by Hannah Arendt; relations of power, by Michel Foucault; memory, by Henri Bergson; experience, by Walter Benjamin; narrative and transmission, in a broader sense, through the philosophical and psychoanalytic bias from various authors. As a research methodology, besides historical data review, we adopted the perspective of genealogy inspired from Michel Foucault, associated with the analysis of intergenerational narratives. The empirical material was obtained from twelve open interviews in narrative form, composed by people from four different families, and the following family relationship: grandmother, father or mother, son or daughter (up to ten years old). The acquired data indicate that it is possible to analyze the inherent transferability to family relationships that pervade the generations, regarding the issue of education and relations of power. The obtained narratives give visibility to several processes of establishment, affirmation, questioning and denial of authority figures; of definition power positions, who can order and who must obey; of nostalgia related to one's own childhood. The authority has been seen and understood as a construction of discursive realities, which can be presented and verbalized by bodily or affective dimensions, in intergenerational narratives. The conclusion is that the gradual abdication of physical punishment and the enhancement of conversation on the parent-child relations caused considerable changes in the educational processes. The opportunity of talking given to children has reconfigured their relationships with adults, who seek to establish ways to build and narrate themselves as authority figures, that are molded beyond the authoritarianism and the fear inflicted on past generations. The paper defends the idea that the authority is currently in a place of desire, in a quest for parental responsibilities that aims to be achieved and a place that is desired to be taken. Parents have been feeling entrusted to take over as figures of authority, affection, conversation and more democratic relations; everything in one position, in one person – remaining, yet, somewhat negative impressions and with the content of authoritarianism on the concept of authority. These impressions are concerned to the conceptual construction and their respective ruptures and discontinuities, as well as the collective memory of concepts, transmitted to different generations.

Keywords: 1. Authority. 2. Relations of power. 3. Education. 4. Memory. 5. Transmission.

SUMÁRIO

I PARTE

1. LABIRINTOS MOVEDIÇOS.....16

2. PARA ALÉM DO “ERA UMA VEZ...”21

2.1 DA ARTE DE DEFINIR: escolhas conceituais e teóricas.....26

II PARTE

3. AUTORIDADE: LUGARES E TEMPOS DE EMERGÊNCIA.....30

3.1 O CONCEITO NA HISTÓRIA, A HISTÓRIA DE UM CONCEITO.....33

3.2 QUANDO A AUTORIDADE É NOMEADA.....42

3.3 AUTORIDADE NA IDADE MÉDIA: disputa entre igreja e império.....47

3.4 MODERNIDADE: surgimento da infância e da família.....53

4. TEMPOS DIFUSOS.....65

4.1 DA NEGAÇÃO À EXIGÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.....68

4.2 FAMÍLIA, UMA MAQUINARIA FRUTÍFERA.....77

III PARTE

5. MEMÓRIA COMO EVOCADORA DE SENTIDOS.....86

5.1 O IMPÉRIO DA MEMÓRIA.....87

5.2 MEMÓRIA E ALGUNS CONCEITOS PRÓXIMOS: verdade, conhecimento e esquecimento.....91

5.3 PASSADO E MEMÓRIA COMO ELEMENTOS ONTOLÓGICOS.....96

5.4 MEMÓRIA SOCIAL E COLETIVA.....	104
------------------------------------	-----

6. DAS NARRATIVAS QUE NOS CONSTITUEM.....109

6.1 NARRATIVAS, ENTRE O REAL E O FICTÍCIO.....	116
--	-----

6.2 NARRATIVAS DE CRIANÇAS, DE ADULTOS E DE IDOSOS: as gerações e seus entrelaçamentos.....	119
---	-----

IV PARTE

7. ENCONTROS DE NARRATIVA E DE ESCUTA..... 124

7.1 SUJEITOS NARRADORES.....	126
------------------------------	-----

7.2 NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIAS.....	128
-------------------------------------	-----

7.2.1 Infância: o endereço da felicidade?.....	130
---	------------

7.2.2 Infância na esfera do cuidado.....	134
---	------------

7.2.3 Das coisas que aprendi.....	136
--	------------

7.3 LEGITIMAÇÃO E RESPONSABILIDADE.....	139
---	-----

7.4 AUTORIDADE COMO ATO DE RECONHECIMENTO.....	142
--	-----

7.5 FIGURAS DE AUTORIDADE.....	146
--------------------------------	-----

7.5.1 O pai era autoridade máxima.....	147
---	------------

7.5.2 Poder materno, autoridade paterna.....	150
---	------------

7.5.3 Super-mãe.....	154
-----------------------------	------------

7.5.4 Pedidos sussurrados ao pé do ouvido.....	156
---	------------

7.5.5 Dos afetos.....	162
------------------------------	------------

7.6 “CRISE-TRAÇA”.....	166
------------------------	-----

8. DESEJO DE AUTORIDADE.....169

REFERÊNCIAS.....175

ANEXOS.....186

1. LABIRINTOS MOVEDIÇOS

[...] somos comparáveis ao feiticeiro que tece um labirinto e que se vê forçado a errar nele até o fim de seus dias.

(BORGES, 1998, p. 646).

De laços somos feitos, por meio de laços nos afeiçãoamos, ora mais por uns, ora mais por outros. Há laços que se firmam, outros podem se afrouxar ou até mesmo desmanchar-se. Pelo laço social somos emaranhados num entorno amplo e complexo. Laços que nos amarram, nos enodam, nos envolvem em terrenos nem sempre estáveis. Labirinto de laços.

Um labirinto, eis a metáfora com a qual começo a escrever sobre o tema que me instigou e motivou a realização desta pesquisa. Nas tramas da história da educação, das diferentes teorias, e da atual e tão anunciada crise, vejo-me em um labirinto. Nele encontram-se demais pesquisadores e, é claro, muitos pais e educadores. Tomo as palavras de Borges citadas na epígrafe acima para enfatizar a posição de quem, ao mesmo tempo em que se vê perdido no labirinto, lembra e reconhece – tal qual um feiticeiro –, alguns dos trajetos e ciladas, como se estes tivessem sido criados pelas próprias mãos. O labirinto no qual me encontro é tecido por relações, relações que por sua vez são tecidas não só, mas predominantemente, por palavras. A trama é, portanto, discursiva. O terreno é amplo e o solo não é tão firme quanto poderia parecer de início.

A entrada no labirinto tinha como objetivo inicial encontrar a saída, a solução do enigma. Após alguns anos de pesquisa, familiarizei-me com o labirinto e nele transito, sem pretender uma saída certa e exata. A compreensão de como este labirinto pode ser movediço e quais as forças que o impelem ao movimento e sua não fixidez apresentaram-se como o mais importante a ser buscado. Para os leitores para os quais o labirinto ainda permanece uma incógnita, não se preocupem, ele será apresentado minuciosamente nas páginas seguintes.

De início, gostaria que vislumbrassem na estrutura do labirinto diferentes anos, décadas e até séculos. Tomo a liberdade de pedir que também imaginem e pensem em variados modos de educar, como sendo os caminhos possíveis do labirinto. Às vezes, esses

caminhos podem seguir um fluxo, certa continuidade, mas, essa tranquilidade pode ser passageira. Podemos ser “travados”, pode surgir uma parede, um bloqueio, a incerteza de como agir. Nesta analogia, o labirinto é movediço, as paredes não são fixas e fazem surgir novas ciladas, novos caminhos abertos, como problemas sempre constantes a serem resolvidos.

Como um caçador que percorre terras alheias¹, minha leitura em diferentes campos possibilitou capturas de diferentes áreas e um diálogo entre as mesmas. Um diálogo é o que proponho no presente trabalho, trazendo a interlocução das áreas da Educação, Filosofia e História, para pesquisar e pensar sobre o tema da autoridade.

A autoridade e as relações de poder são temas que me convocam desde a época do estágio curricular do curso de graduação em Pedagogia, período em que me deparei com muitos problemas relacionados à indisciplina e percebi que a sensação de impotência e desânimo não era só minha. A expressão “crise na educação”, que eu já ouvia há tanto tempo, passou a ressoar insistentemente, e é a partir dela que exponho o ímpeto inicial que me motivou a pesquisar, primeiramente no mestrado e depois no doutorado.

De forma recorrente temos escutado e acompanhado reportagens, queixas e conclusões de ordem diversa acerca da falta de respeito por parte de alunos e filhos em relação aos seus pais e professores. Especialistas de diferentes áreas são convocados a falar sobre as possíveis causas das relações conflituosas entre crianças, adolescentes e adultos da contemporaneidade.

Ao falar de autoridade e na sua relação com a (in)disciplina, não vejo aquela como um sinônimo ou garantia de ordem e respeito, ao contrário, questiono inclusive como se construiu essa ideia. Autoridade diz respeito à educação, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, e claro, não se limita a estes espaços.

Partindo do referencial foucaultiano, que concebe os conceitos em suas tramas diversas, considerando as diferentes épocas em que foram instaurados, retomados, reforçados, negados ou abolidos, até podemos conjecturar a ideia de “crise de autoridade”; mas, se esta expressão é tão evidente, trata-se de analisá-la, questioná-la, enfim, “abri-la”. A autoridade não está para ser salva de seu estado de crise, mas suas novas configurações estão aí para serem repensadas e articuladas com os elementos que, junto a ela, se constituem e a constituem, quais sejam: a família, a escola, a sociedade, os processos educativos, enfim, os modos contemporâneos de viver.

¹ Metáfora de Roger Chartier em relação à leitura (1999, p. 77).

Crises podem levar à criação. Criação que provém do ato de pensar, questionar e refletir sobre “problemas” que dizem respeito à educação; longe de pensar esta como a ação que salva o sujeito, ou mais utopicamente, a sociedade, concordo com Vale (2008) ao afirmar que a crise é produtiva e denota o não contentamento e a não satisfação com a situação atual. Isso é positivo e nos traz a crença em produzir mudanças, em tentativas de melhoria.

As crianças que, segundo pais e professores, “não obedecem mais”, me convocam a ir além. Assim como também me convocaram as crianças entrevistadas durante a pesquisa de mestrado, as quais, num diálogo amistoso falaram sobre suas referências de autoridade. Uma questão se colocou a partir daí: será que estas figuras se veem ocupando tal lugar? E quais as atitudes e práticas por elas assumidas para manter esse mesmo lugar?

Essas duas questões, em especial, delinearam a pesquisa de campo, cujos dados e análise apresentarei nos próximos capítulos. A possibilidade de conversar com as figuras que apareceram de forma recorrente nas falas das crianças (mãe, pai e avó) apresentou-se como profícuo material empírico para esmiuçar a pergunta central da pesquisa desta tese: *de que modos têm se construído discursivamente as figuras de autoridade?*

A intenção central, portanto, é o aprofundamento do tema da autoridade e das relações de poder a partir de um trajeto histórico, inspirado na perspectiva genealógica de Michel Foucault. Na trama histórica e social, instigava-me por exemplo, o que, pouco a pouco, situou e constituiu a educação e a própria autoridade como em estado de crise; além disso, como, constantemente, esse tema tem possibilitado novas configurações nas relações familiares e escolares no que diz respeito às práticas educacionais.

Partindo dos problemas e das “queixas” atuais e de longa data acerca da educação, trata-se de mapear as relações sociais e históricas que, paulatinamente, na sucessão das gerações delinearam uma nova concepção de autoridade. Afinal, o que foi gerado nas últimas décadas e quais as suas repercussões na educação? E claro, ao falar de gerações não há como não abarcar o conceito de transmissão e experiência; o que, por sua vez, multiplica as perguntas que até então já estavam colocadas: quem tem ocupado o lugar da transmissão na contemporaneidade? De que modos esse lugar tem sido ocupado? Ou, em caso contrário, de que modos tem sido negado? Há sempre uma intenção de transmissão?

A partir da análise do material empírico coletado para a dissertação², passei a perguntar-me sobre o teor do que tem sido transmitido pelo mundo adulto, se o lugar da transmissão pode ir para além do “peso” da necessidade de sustento da família. Quais os espaços físicos e temporais ocupados ou cedidos à palavra (tanto no seu sentido amplo quanto no mais restrito)? De que modo diferentes gerações de pais e professores têm gestado a educação das gerações atuais ou de que modo têm competido com as outras variadas formas de socialização presentes na sociedade? Quais os efeitos de verdade produzidos acerca dos modos de educar que ganharam força e visibilidade a ponto de tornarem-se enunciados presentes nos processos educacionais? Quais as discontinuidades e rupturas que passaram a inverter o discurso da autoridade e gerar impressões negativas do mesmo?

Nesta pesquisa procuramos, portanto, buscar nas especificidades dos sujeitos (nesse caso, de pessoas de diferentes gerações) os modos de subjetivação pelos quais passaram, que os educaram e os fizeram e ainda fazem educar ou ao menos pensar a educação de determinadas formas a partir de determinados contextos históricos.

Para efetuar tais discussões, opero com os conceitos de autoridade (de Hannah Arendt) e relações de poder (de Michel Foucault), e agrego a eles o conceito de memória (de Henri Bergson), de experiência (de Walter Benjamin), de narrativa e transmissão (pelo viés filosófico e psicanalítico, a partir de vários autores).

Desde o início deste trabalho, um problema se colocou: o entrelaçamento dos conceitos elencados para compor a escrita da tese. Como falar de autoridade e relações de poder sem falar prontamente de família? E, inerente à família, o tema da transmissão surge ligado ao conceito de experiência. A título de organização, compartimentarei os conceitos, o que não impedirá que sejam abordados fora do capítulo que lhes será reservado com atenção especial.

De início, portanto, explano alguns tópicos sobre a genealogia, que foi utilizada como inspiração para a pesquisa histórica do conceito de autoridade e para elencar alguns questionamentos a partir do material empírico. No capítulo seguinte, explano os registros históricos e os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de autoridade, norteador desta pesquisa. No quarto capítulo, discorro sobre o tema da família e a educação no contexto

² Na pesquisa entrevistamos crianças de seis a onze anos sobre situações de mando e obediência, relações entre alunos e professores, pais e filhos, contestação de atitudes de adultos, entre outros assuntos. Para maiores informações, ver Ohlweiler (2010).

brasileiro dos séculos XX e XXI. No quinto capítulo, o conceito-chave é o da memória: explano a opção teórica assumida nesta tese e procuro contextualizar a relação cultural construída acerca da memória, historicamente. O assunto central do capítulo seguinte não rompe com o tema do capítulo anterior: trata-se da narrativa, de modo que esta perpassa também a teorização acerca do real e do fictício e das questões relativas ao entrelaçamento geracional. No sétimo capítulo, retomando algumas questões já levantadas nos capítulos anteriores, trago a análise das narrativas que constituíram o material empírico desta tese. Por último, trago as conclusões deste trabalho de pesquisa.

2. PARA ALÉM DO “ERA UMA VEZ...”

Genealogia, eis uma das ricas perspectivas de pesquisa adotadas por Foucault. Ao fazer uma livre-associação da palavra, lembro-me de uma festa de família, a festa da “Família Goldmeyer” (ou seria Driemeyer?). Eis a dúvida. Nota-se que, na memória da menina de 8 ou 9 anos, o sobrenome não foi o que mais marcou a ocasião, mas o desenho da árvore genealógica. Árvore esta cuja “origem” não estava clara e jamais estaria...

Meu nome se encontrava em uma folha, na ponta de um dos tantos galhos, ao lado de meus dois irmãos. A parte inicial do caule especificava o que seria o patriarca da família do pai da minha avó materna. Talvez o primeiro a pôr os pés no Brasil. É, talvez assim fosse, mas, já na ocasião da festa, perguntei-me acerca dos pais, avós e bisavós deste patriarca. Onde estava o começo? O começo “não encontrável” e indecifrável. Mas, enfim, boa parte daquilo que me constitui, dos genes, dos casamentos, uniões familiares, estabelecimentos locais e territoriais estava ali, simbolicamente retratado naquela árvore.

Hoje já não penso tanto na origem e me pergunto o que, daquele passado, ainda há em mim. Há uma insistência de que algo do presente, daquilo que pretendemos compreender hoje, se encontra num passado distante. De certa forma, parece que sempre haverá uma dita busca da essência, ou de algo que é próprio do humano, da sociedade que procuramos identificar em outros tempos. Está implicado aí um exercício árduo, não de uma resposta de causa e efeito, mas de percepção das construções, rupturas, desvencilhamentos e ancoragens de palavras, conceitos, expressões, modos de ditar a vida e a variedade de ações que esta contempla.

A genealogia vem ao encontro deste trabalho, por nos dar ferramentas para “abrir” os ditos acerca de um passado melhor. Foucault não se contenta com um olhar nostálgico para o passado; o autor questionaria antes quais as práticas atuais que induzem a essa exaltação do passado. A genealogia em si figurou para Foucault (2008b) como uma forma de análise que descentralizasse o sujeito e pudesse dar conta da sua constituição na trama histórica.

Trata-se, segundo Foucault (2005a, p. 277),

[...] de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, simultaneamente metafísico e antropológico, da memória. Trata-se de fazer da

história uma contramemória e de desdobrar, conseqüentemente, uma forma totalmente diferente do tempo.

Por isso, pensar genealógicamente a história de um conceito implica riscar, apagar, reescrever mais e mais uma vez o que compreendemos por história. Digo riscar para pensá-la como erro, apagar para tentar pensá-la de outro modo, diferente do que o que temos tão arraigado em nossas mentes, e reescrever mais e mais uma vez para não incrustá-la novamente sob uma única perspectiva.

Esse é certamente um exercício árduo, que vai “contra a maré” e que, por isso, precisa ser incansável. O ato de tentar pensar sob outras formas a história faz com que vários outros conceitos fiquem embaralhados – conceitos atrelados à história, como passado, presente, futuro, tempo, memória, finitude, eternidade, legado, herança, tradição, enfim. Pensar estes conceitos de forma que envolvam características físicas talvez nos possibilite rastrear o que compreendemos e já temos construído para eles.

A que tipos de texturas poderíamos remeter o passado, por exemplo? Lisa ou rugosa? E sua tonalidade? Colorida ou neutra? Seu cheiro... Inodoro ou fétido? Talvez, por aí, possamos tentar imaginar uma mobilidade dos conceitos. Tentar dar outros contornos, outras cores, formas e cheiros para o que parece fixo. História não como algo dado. Tempo não cronológico, sem fugacidade. Tempo esticado, palpável? Será possível?

E a memória, como poderíamos descrevê-la desligada da ideia de propriedade? Uma memória solta, que, como animal arreado, não se deixa prender, não aceita ser domesticada e não é nossa, não pertence ao homem. Fim que não tem fim e é sempre um recomençar; e este, exatamente pelo seu prefixo (re), é um verbo que designa um começo sem início, um início que já foi, ou, que não existe. Talvez a trama de um tecido sem costuras possa nos auxiliar nesse exercício imaginativo. Tecido composto por uma trama muito difusa, fios que se cruzam e se tecem de forma harmoniosa, mas, às vezes, com nós que não desatam – onde, mais uma vez, o começo e o fim se perdem, são indistinguíveis.

E como seria uma memória de “agora”? Ou melhor, uma memória com diferentes tempos que não se foram, não se extinguiram, um tempo palpável que já foi, mas ainda está e não irá embora. Um tempo que, embora sendo palpável, não é seu, não é de ninguém. Se é complexo descrevê-lo, mais complexo ainda é imaginá-lo.

Quando falo em uma genealogia do conceito de autoridade, específico de antemão que o que concebemos hoje por autoridade já passou por variados processos históricos e dificilmente poderemos vislumbrar a autoridade – nas formas como hoje se configura – em

outros tempos. Nesse ponto, os estudos de Hannah Arendt contribuem de maneira fundamental, uma vez que a autora afirma que a experiência de autoridade – tal qual instaurada pelos romanos – não foi mais reproduzida em lugar algum. Para o campo da Educação, que aqui nos interessa em especial, Arendt (1997b) destaca que deve ser instituído um novo conceito de autoridade.

Mas cabe a ressalva de que, embora não tenha mais sido reproduzida a experiência de autoridade romana, seria incorreto dizer meramente que “*era uma vez...*” o conceito de autoridade em Roma. Não era *só uma vez*, assim como não era só um conceito, só um significado, só uma e única origem. Da mesma forma, nós não somos sujeitos de uma só figura de autoridade, de uma única relação de autoridade. Somos muitos, não somos unos, não somos a essência pura de uma parte da humanidade. Conforme alertou Foucault (2005a, p. 265),

[...] não se trata tanto de reencontrar em um indivíduo, em um sentimento ou ideia as características que permitem assimilá-lo a outros – [...], mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaralhar.

São estas marcas sutis, singulares e subindividuais que podem marcar o corpo, o nosso corpo, o qual Foucault (2005a) nomeou como a “superfície de inscrição dos acontecimentos”. Nesse sentido, por mais que a genealogia seja cinza e documentária, ela não se restringe aos registros escritos, ela também estará atenta ao que se inscreveu nos corpos.

Em relação à “dita essência”, ao invés de buscar a origem primeira, o genealogista pode mostrar pelas suas pesquisas como esta noção ou até mesmo ideal de essência foi construído. O jogo de mudanças e possíveis rupturas pelo qual a linguagem passa constantemente aparece bem exemplificada por Nietzsche nas ironias e diversos usos do termo *origem*, em suas diferentes versões na língua alemã. Ou seja, na obra do autor que inspirou Foucault, é possível ter uma noção do quanto os termos não tem uma linearidade. Poderíamos até supor que Foucault, para exemplificar a crítica à maneira como se fez e ainda se faz “história”, faz uma genealogia do trabalho de Nietzsche ao buscar no uso dos termos que denotam a palavra origem, as suas diferentes significações e usos que perpassaram as obras do filósofo.

Ursprung, por exemplo, será tomado por Nietzsche como a forma mais rasa de pesquisa de origem. Ao passo que termos como *Herkunft* (que pode ser traduzida por

proveniência) e *Entstehung* (como a emergência, o ponto de surgimento) serão por excelência as palavras-chave que caracterizam uma pesquisa genealógica.

O termo *Herkunft* designava o pertencimento a um grupo (de sangue, de tradição, etc.), mas a genealogia questionará como essas categorias de grupo foram construídas. Nietzsche relacionou a palavra *Erbschaft* (herança) com *Herkunft*. Voltamos ao corpo com o qual a proveniência se relaciona. O corpo, sendo sempre algo construído ou em construção, é constituído de “vasta herança”, e a genealogia, “como análise da proveniência, está [...] na articulação do corpo com a história” (Foucault, 2005a, p. 267). O filósofo afirma que essa herança não se acumula ou se solidifica, no sentido de um bem financeiro, ela é instável e pode se apresentar como um conjunto de falhas e fissuras. Aqui podemos pensar na fragilidade da posição da figura de autoridade, na fragilidade daquele que ocupa um lugar de transmissão e o quanto as heranças históricas podem tornar esses lugares instáveis e até inseguros. Ao mesmo tempo, podemos pensar também em quem ocupa um lugar de submissão, nas marcas que se inscrevem nos corpos obedientes, cujas condutas têm sido conduzidas há muito tempo.

Em *Genealogia da moral*, por exemplo, Nietzsche (1998) fala sobre o sentimento de culpa como um sentimento que teve origem na antiga relação entre comprador e vendedor, credor e devedor: “foi então que pela primeira vez defrontou-se, mediu-se uma pessoa com outra” (p. 59). Para o autor,

[...] o germinante sentimento de troca, contrato, débito [*Schuld*], direito, obrigação, compensação foi *transposto* para os mais toscos e incipientes complexos sociais [...], simultaneamente ao hábito de comprar, medir, calcular um poder e outro” (Ibid., p. 60, grifo do autor).

São proveniências e heranças que datam de tempos remotos e pautam muitas de nossas ações atuais, inclusive sentimentos – como o de culpa – que poderíamos considerar como algo “genuinamente humano”.

Mas para esmiuçar a proveniência, precisamos estar atentos aos momentos de *emergência* – *Entstehung*, o ponto de surgimento, a entrada em cena das forças, o lugar de confrontação dos acontecimentos, para que se possibilite não uma história tradicional, mas uma história efetiva – *Wirkliche Historie* –, que “faz surgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo” (FOUCAULT, 2005a, p. 272). Em *A Gaia Ciência*, Nietzsche (2001) “exemplifica” a *Entstehung* ao situar o confronto, a luta entre o conhecimento já existente e o surgimento da verdade, do pensamento lógico. A emergência não se limita,

portanto, a grandes feitos históricos – como guerras, revoluções ou outros acontecimentos fenomenais – , mas explora a própria emergência de conceitos. A história efetiva, tal qual desejada por Nietzsche e retomada por Foucault (2005a), não teme ser um saber perspectivo, “é um olhar que sabe de onde olha, assim como o que olha” (p. 275).

Conforme Foucault (2005a) destacava em suas pesquisas, e, em especial, em sua perspectiva genealógica, trata-se de partir do presente para compreender o passado. Partimos, portanto, da tão anunciada crise de autoridade e da crise na educação. É inegável que este é um discurso atual, mas que data já da metade do século XX, e se mantém – poderíamos dizer – , com algumas oscilações até os dias atuais.

Da noção de crise partimos para outros séculos. De discursos que se evocam em narrativas (utilizadas como material empírico de análise) partimos para discursos de áreas da Educação, Filosofia e Psicanálise. A História nos acompanhará como pano de fundo, como discurso sempre presente, que perpassa toda a trama. E será sobre os registros históricos que nos debruçaremos demoradamente, para pensar sobre as rupturas e (des)continuidades do conceito de autoridade e *os modos como se constroem discursivamente as figuras de autoridade*.

Uma pesquisa genealógica³ envolve um recorte histórico e, no caso do uso de narrativas, poderíamos dizer que é um exercício de cruzamento de dados históricos com discursos contemporâneos. O material empírico obtido envolve narrativas de diferentes décadas, de sujeitos de diferentes gerações, unidos por laços familiares em seus respectivos grupos e por tramas sociais e históricas como um todo. Com o intuito de procurar cruzar dados, tempos e singularidades, procurei estimular os sujeitos entrevistados a *falar e narrar* aspectos próprios de seu tempo. Um tempo que foi sinalizado durante as entrevistas, como de costume o fazemos, mas que aqui, em nossas análises, foi relativizado, às vezes até um pouco suspenso.

Entre as variantes metodológicas das histórias de vida, enfatizo “a alternativa da análise enunciativa, segundo a qual os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma *essência* e sim a uma *posição* constituída historicamente” (FISCHER, 1997, p. 5). Falo em histórias de vida, pois não vejo a narrativa isenta de história de vida. Para Kearney (2002), a função da narrativa enquanto *poiesis* é um modo de fazer de nossas vidas, histórias de vida.

³ A propósito, duas referências de pesquisas que utilizaram a genealogia como perspectiva de trabalho: a tese de doutorado de Viviane Klaus (2011) e a dissertação de mestrado de Patrícia Camini (2010).

Aliar a metodologia de história de vida e da narrativa à perspectiva genealógica de Foucault faz com que a linguagem seja concebida como constituinte da realidade, de forma a compreender os depoimentos obtidos via história de vida como fruto de práticas discursivas (FISCHER, 1997). O discurso é, segundo Foucault (*apud* FISCHER, 1996, p. 111), um conjunto no qual “podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”. Com um olhar genealógico adotamos uma outra lógica de tempo, um tempo “estendido”, que considere a multiplicidade, a descontinuidade, enfim, estes elementos ricos de análise de que já tratava Foucault e transbordantes de qualidade, como pensava Bergson e como desejava Benjamin, para manter a riqueza da narrativa e do passado.

Foram realizadas doze entrevistas em que entramos em contato com pessoas de três gerações distintas, pertencentes à mesma família. Os dados obtidos indicam que é possível analisar a transmissibilidade inerente às relações familiares, a partir de narrativas intergeracionais. Elementos caracteristicamente educacionais se repetem nas falas das avós e da geração seguinte de pais e mães como ações importantes a serem adotadas na educação das crianças e, sem brecha para combinação de falas, os entrevistados mais jovens, os filhos e netos dos adultos, que passei a nomear de “sujeitos narradores”, reproduziram também, numa narrativa própria da sua faixa etária, atitudes que configuram para eles o que é ser avó, avô, pai, mãe, filho ou filha.

2.1 DA ARTE DE DEFINIR: escolhas conceituais e teóricas

Falar de uma coisa sem poder defini-la é, no fundo, falar sem saber do que se fala.

(KOJÈVE *apud* PRAIRAT, 2011, p. 62).

A definição em uma pesquisa de inspiração genealógica representa de certa forma um risco. Mas, ao mesmo tempo, significa estar atento à não-existência de uma origem, de uma verdade, ou ainda, de uma essência intacta; é um modo cuidadoso de pesquisar que nos impele ao cuidado de não engavetar os conceitos, de explorá-los em sua potência, na

riqueza semântica de que são impregnados ou até na forma como são podados, com o passar dos tempos.

Nesta pesquisa, por uma questão teórica e metodológica, antes de percorrer os registros históricos e o material empírico, vemos a necessidade de esclarecer a escolha e o entrelaçamento de dois conceitos e de dois autores em especial: *autoridade e relações de poder*, de Hannah Arendt e Michel Foucault.

Entre os vários significados e sinônimos da palavra autoridade⁴, o *poder* é o mais recorrente. Conforme afirma Souki (2001), a autoridade e o poder são conceitos distintos, porém, interdependentes. Embora Hannah Arendt e Michel Foucault diverjam em sua concepção sobre o poder, colocamos os dois autores em diálogo no que diz respeito ao conceito de autoridade. Foucault (2006b) discorda da possibilidade de se fazer distinção taxativa entre relações de poder e relações de dominação conforme Arendt, mas a definição de autoridade da autora nos permite caracterizá-la, certamente, como uma relação de poder.

Para começar trago a conceituação de autoridade de Arendt (1997b), de algo que se dá e se constrói em relação, Foucault (2006b) destaca que o poder também se dá em relação e não se constitui como posse, aquisição ou conquista de alguém. Não há como possuir o poder, pois ele sempre ocorre em relação, em redes difusas e capilares cuja análise merece rigorosa descrição. Rigor este que se justifica pela, digamos, “onipresença” do poder, pois ele se “produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2007, p. 103).

A expressão “todos os lugares” denota a não exterioridade do poder, pois as relações de poder não agem de fora, como algo oculto ou “superior” que oprime, mas encontram-se entrelaçadas com outros tipos de relações, as quais são imanentes, como processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais, etc. Da mesma forma, a expressão “em todos os pontos” refere-se à disseminação das relações de poder, que independem de uma pessoa em específico, mas agem constantemente e de formas diversas. Torna-se pertinente, portanto, atentar para as críticas que buscam um responsável em específico, como por vezes ocorre com a figura do professor ou professora, ou das famílias consideradas “desestruturadas” – no que diz respeito ao objeto de pesquisa em questão neste trabalho.

⁴ Exploraremos alguns dos diferentes usos possíveis no capítulo 3.

O poder é acima de tudo, produtivo, ele incita, induz e é pautado por práticas concretas e visíveis (FOUCAULT, 1991); incide daí a sua característica de positividade, não no sentido de ser algo bom, mas porque produz e é rico na particularidade e multiplicidade de modos de produção, seja de sujeitos, de ações, de práticas ou de discursos.

Habitados como estamos em pensar os elementos de análise como objetos únicos, facilmente caímos na tentação de restringir também o poder, nesse sentido, Foucault (1995, 2008b) sublinha a expressão “relações de poder”; porque o poder só se dá em relação – retomando o que afirmamos anteriormente –, em relações que se caracterizam como ações sobre ações possíveis, de forma difusa, ou, para usar a metáfora do autor, como redes capilares.

Em nossas análises sobre as relações de poder cabe atender para o que Dreyfus e Rabinow (1995) definiram como “sistema de diferenciações”. No caso desta pesquisa, trata-se de diferenças ao mesmo tempo tradicionais e culturais, uma vez que a família como estrutura social acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Entre os objetivos a serem alcançados pelo exercício da autoridade, podemos mencionar não só o exercício da função parental, mas também o governo dos sujeitos infantis, das suas condutas para que – como nos lembra Arendt (1997b) em relação à responsabilidade educacional –, possamos viver em sociedade, dentro de determinadas normas e regras de convívio. Em se tratando de condutas e as respectivas expectativas em relação a elas, é pertinente pontuar que estas têm sofrido mudanças potentes diretamente relacionadas ao exercício de autoridade.

Conforme observação de Souki (2001), o conceito de autoridade é comumente atrelado à palavra autoritário, um adjetivo pejorativo; ou até mesmo confundida com outro substantivo: autoritarismo. Para a autora, baseada em Hannah Arendt, este é um problema que diz respeito, entre outros fatores, à grande quantidade de referências literárias que tratam sobre o autoritarismo e ao pequeno número de publicações que abordam o tema da autoridade.

Esta observação é importante inclusive para ser levada em consideração nos materiais históricos explorados durante a pesquisa. Nem sempre os dados trazidos aqui se referem propriamente à relações de autoridade ou figuras de autoridade, embora nos documentos encontrados seja essa a forma de registro. Mas tal questão nos *fala*, mais uma

vez, da transitoriedade dos conceitos. Assim como é pertinente – embora complexo – suspender as definições próprias já estabelecidas aos conceitos a serem pesquisados.

No capítulo a seguir, vamos explorar alguns dos campos onde encontramos descrições – mesmo que breves – sobre o conceito de autoridade e relações de poder, em diferentes épocas e formas de registro.

3. AUTORIDADE: LUGARES E TEMPOS DE EMERGÊNCIA

Autoridade, substantivo feminino. Primeira aparição do vocábulo: Roma, por volta do século V a.C. Registro em números no *site* de busca *Google* da internet: 71.700.000 resultados. Quais os usos, os sentidos, as formas de aparição dessa palavra, seja na antiguidade clássica, seja em nossos dias? Neste capítulo, vamos circular brevemente por alguns desses resultados de busca, e na sequência faremos um levantamento histórico e etimológico do conceito de autoridade. O intuito aqui não é dar conta de todas as construções possíveis pelo viés linguístico, mas de dar a ver a amplitude de temas e noções, atrelados a esse conceito, incursionando pela variada atribuição de sentidos possíveis dados a ele.

É possível dizer, por exemplo, que alguém pode ser ou possuir autoridade. Esta pode significar também um lugar: lugar de desejo, de instituição da lei, de normas e de saberes. Lugar de relação que pode ser conquistado, reconhecido, imposto, aceito, negado. Da mesma forma, a autoridade pode ser delegada a algumas pessoas em específico, a determinados grupos, a instituições, organizações e até a objetos, como é o caso clássico da Bíblia – “a autoridade das Sagradas Escrituras”. Há também os documentos que conferem autoridade a alguém, como um diploma, ou o registro de paternidade – que permite o “direito de guarda”, etc. Pode-se falar ainda de um documento que *autoriza* algumas pessoas a exercer determinadas funções.

Considerando os direitos conferidos, a palavra autoridade é definida em vários dicionários como o “direito de se fazer obedecer”, ou ainda como “o direito de mandar”. Não à toa em determinadas situações, “as autoridades serão acionadas”, afinal, em casos de emergência, são elas, as autoridades, que deverão por meio da palavra, *colocar ordem* em situações que fogem da alçada de um coletivo.

Também há quem se sinta no direito de fazer e dizer muito além do que lhe compete ou além do que lhe confere o respectivo cargo de autoridade, e eis então que teremos o “abuso de autoridade”, do qual trata a lei 4.898/65. Ainda: quando alguém faz ou diz mais do que deveria (ou “poderia fazer”), diante de uma figura de cargo público, teremos outro ato – também punível por lei – conhecido como “desacato à autoridade”, que

consta no artigo 331 do Código Penal Brasileiro como o ato de desacatar ou faltar com respeito “para com um funcionário público no exercício de sua função ou em razão dela”⁵.

Ambos, tanto o “abuso de autoridade” quanto o “desacato a funcionário de cargo público” nos fazem pensar na necessidade dos registros legais, que emergem como forma de controle de ações violentas relacionadas a figuras que detêm determinado cargo ou poder. Nesse quesito, muitas são as “autoridades no assunto” a defender tais registros normativos. Mas é provável que todos os assuntos passíveis de existência tenham efetivamente as suas autoridades – como uma pessoa apta a falar a respeito, o *expert* da área. Estamos falando aqui daquele que “pode falar” a respeito, não porque lhe tenhamos dado permissão, mas porque, como já disse Michel Foucault (2008a), em *A ordem do discurso*, há determinados lugares e assuntos em que e sobre os quais determinadas pessoas são autorizadas a falar.

Atualmente, várias são as adjetivações ligadas ao conceito de autoridade, as quais remetem a profissões específicas e àqueles que podem e por vezes são convocados a falar, como: autoridades judiciárias, autoridades políticas, autoridades civis, autoridades sanitárias, autoridades eclesiásticas; etc. E claro, há aquelas que parecem fugir do “teor” formal de autoridade, mas estão frequentemente presentes, em reportagens de jornal e em campanhas publicitárias. Como exemplo da primeira, em setembro de 2013, ao buscar notícias relacionadas à autoridade, deparei-me com notícias de futebol, em que o texto dizia: “Uma vitória com autoridade...”⁶. Em relação à segunda, no ano de 2012 uma propaganda de cerveja trazia a seguinte frase em seu *slogan* publicitário: “Em território cervejeiro, *Província* é autoridade”; e atualmente é possível encontrar no *site* de uma loja virtual a frase: “Autoridade nos menores preços”.

Em músicas brasileiras, o tema da autoridade tende a aparecer com um teor negativo. Em *A violeira* de Tom Jobim e Chico Buarque, por exemplo, o “sujeito” recém chegado na cidade é escorraçado por uma autoridade: *Será verdade/ Que eu cheguei nessa cidade/ Pra primeira autoridade/ Resolver me escorraçar/ Com a tralha inteira/ Remontar a Mantiqueira/ Até chegar na corredeira/ O São Francisco me levar* (Tom Jobim e Chico Buarque, *A violeira*, 1983).

A música intitulada *Autoridades* do grupo Capital Inicial fala de insatisfação; já na primeira frase há a intenção de denúncia e alertas necessários: *Vou denunciar*

⁵ <http://jus.com.br/artigos/997/desacato-art-331-do-codigo-penal>

⁶ <http://trivela.uol.com.br/espanha/uma-vitoria-maiuscula-no-derbi-e-o-atletico-se-impoe-entre-os-favoritos>

autoridades incompetentes/ Eu vou denunciar autoridades incompetentes/ Eu quero antes te dizer/ Ninguém sabe o que pode te acontecer (Bozzo Barretti / Fé Lemos / Fl / Loro Jones, Capital Inicial – *Autoridades*, 1987). Na mesma linha de manifestação, o grupo Rappa também alerta para as “batidas de rua” na música *Tribunal de Rua*, e chama atenção quanto àqueles que se “sentem autoridade”: *Era só mais uma dura/ Resquício de ditadura/ Mostrando a mentalidade/ De quem se sente autoridade/ Nesse tribunal de rua* (Marcelo Yuka , O Rappa –*Tribunal de Rua*, 1999). É claro, como não falar de músicas compostas no período da ditadura militar, como *Cálice* de Chico Buarque e Gilberto Gil (1973). Não é necessário que a palavra autoridade conste na letra para percebermos os questionamentos ali colocados às ordens vigentes; e, por que não dizer também, aos exercícios de autoridade e poder.

Em provérbios populares, as menções à autoridade estão atreladas às noções de poder e verdade: “Eu acredito em questionar a autoridade até um certo ponto. Esse ponto é alcançado quando eu sou a autoridade” (anônimo); “Se quiser conhecer verdadeiramente um homem, dê-lhe autoridade” (provérbio iugoslavo); “Shemayá costumava dizer: – Ama o trabalho, odeia o poder e não procure intimidade com a autoridade” (provérbio iídiche).

Também em ditos de autoria conhecida, impera a relação da autoridade com o poder e a verdade: “Opiniões e autoridades há muitas, mas a verdade é apenas uma” (Tomás de Iriarte); “Todo ato de autoridade que um homem exerce sobre outro é tirânico, quando não absolutamente necessário” (Cesare Beccaria); “O fundamento de toda autoridade está nas vantagens obtidas pelo que obedece” (Napoleão Bonaparte); “A verdade é filha do tempo, não da autoridade” (frase de autoria atribuída a Galileu Galilei).

Partindo, portanto, de usos recentes do uso da palavra autoridade a provérbios já cristalizados no tempo, daremos sequência, nesta seção, a uma descrição dos usos e aparições do termo na história remota, em documentos de história geral e de história da Educação.

3.1 O CONCEITO NA HISTÓRIA, A HISTÓRIA DE UM CONCEITO

Um resgate histórico pragmático⁷ se contentaria em situar a origem da autoridade no surgimento dos primeiros Estados, ou seja, poderíamos dizer que o desenvolvimento social – definido na historiografia como *civilização* e tendo como um de seus fatores de fortalecimento a “formação do estado” (porém ainda não na configuração dos estados-nação da Modernidade) – é o “berço da autoridade”; ou, em outras palavras, do nascimento da noção de autoridade. Tratamos aqui inicialmente de uma noção pelo fato de o vocábulo ter surgido muitos séculos depois, em Roma, aspecto sobre o qual nos deteremos mais adiante.

O surgimento do Estado – ou de um dos primeiros Estados de que se tem registro –, ocorreu na Mesopotâmia, onde o poder do Estado organizava “a realização das grandes obras de interesse comum, ultrapassando a iniciativa individual” (COTRIM, 1999, p. 24). O estado mesopotâmico era organizado e administrado pelas classes dirigentes; pouco a pouco uma figura em especial passou a deter a propriedade nominal da terra, “um rei divinizado que personificava os interesses da comunidade”, ao mesmo tempo em que esta servia a seus interesses e devia-lhe obediência e tributos. A classe dominante na Mesopotâmia era “formada pelos governantes, sacerdotes, militares e comerciantes; controlava a riqueza econômica, a força político-militar e o saber instituído” (Ibid., p. 27).

Mais tarde, na sociedade egípcia, o faraó é descrito como aquele que “concentrava os poderes administrativos, militar e religioso. Considerado um verdadeiro deus na Terra, sua autoridade era absoluta” (Ibid., p. 31). A classe sequente ao faraó era composta pelos nobres, sacerdotes e escribas – pessoas que respectivamente concentravam a administração das províncias –, obtinham seus cargos hereditariamente, presidiam as cerimônias religiosas e o saber nos quesitos de ler, escrever e contar. Assim como os mesopotâmios, os egípcios também eram politeístas.

Entre os hebreus, a figura em destaque era o patriarca, “líder político do povo hebreu, venerado como se fosse o ‘pai’ da comunidade” (Ibid., p. 36). Enquanto os hebreus foram governados de formas distintas em três grandes períodos (governo dos patriarcas, governo dos juízes e governo dos reis), os fenícios eram organizados em cidades-Estado

⁷ Pragmático pelo fato de deter-se somente em registros históricos, os quais dão conta apenas de alguns aspectos gerais.

autônomas, sobre as quais o rei – embora com título hereditário – , “não possuía autoridade absoluta e governava com o apoio dos sacerdotes, comerciantes e membros do conselho de anciãos, do qual destacavam-se os magistrados, denominados sufetas” (Ibid., p. 39). Ou seja, o poder não era totalmente centrado no rei, mas mais uma vez figuras religiosas e ligadas ao saber compartilhavam as funções administrativas.

A princípio, poderíamos pensar o quanto realmente a autoridade sempre esteve atrelada ao crescimento da sociedade enquanto forma de administração e de governo do Estado e, em contrapartida, como garantia de proteção. Poderíamos destacar também o quanto a autoridade sempre esteve ligada à religião e ao saber – jurisdição, determinação de leis, detenção do conhecimento.

Mas cabe aqui a interrogação sobre os modos de produção da história. O documento acessado para sondar as menções da palavra autoridade (e as respectivas relações a outros aspectos, inerentes à formação, fixação e crescimento ou decadência das principais sociedades) é, em primeiro lugar, um documento da história recente. Foi produzido na contemporaneidade e num formato que privilegia a comparação entre diferentes sociedades, a partir das características que seguem: evolução política (Estado, formas de governo), sociedade (divisão de classes), economia (produções, comércio), cultura (religião, escrita, arquitetura, arte, ciência). Em outras palavras, se os livros de história geral trouxessem entre seus tópicos a constituição das famílias, provavelmente também seriam outras as nossas conclusões.

Quando nos referimos aqui a esta forma de estruturação das informações não o fazemos em tom de crítica ou de apontamento do que poderia estar faltando, mas para relativizar os dados e os possíveis resultados que viremos a apresentar aqui; ou seja, fazemos uma espécie de questionamento da fonte, já que a provisoriedade desta e sua relatividade nos permitem questionar também os resultados – ou pelo menos vê-los em sua precariedade (não em sua desimportância). É o reconhecimento de que produzimos resultados e não os encontramos, como se eles já estivessem prontos, formulados, só esperando pelo nosso achado.

Por isso, interessam-nos inicialmente os registros de ordem mais geral que, de alguma forma, detectam, deduzem e documentam características dos exercícios de autoridade na esfera dos Estados. Talvez seja nesse âmbito mesmo que a maioria das pessoas se defronta – ainda na escola, em sua formação básica – com o conceito de autoridade, como substantivo a ser compreendido. É provável também que, na história de

diferentes governos, o conceito de autoridade – há que se admitir, numa relação sempre muito tênue – possa ser visualizado de forma mais concreta.

O terreno que será percorrido na sequência diz respeito a uma esfera mais íntima da vida humana, o da educação familiar. Para tanto, a fundamentação escolhida são os estudos dos historiadores Franco Cambi, Mario Alighiero Manacorda, Lorenzo Luzuriaga, Maurice Tardif e Clermont Gauthier; a partir deles, retomaremos as formas de educação das sociedades, cujos governos descrevemos acima; mais adiante, a ideia é nos aprofundarmos na sociedade greco-romana, lugar e tempos históricos certamente fundamentais para pensar-se o conceito de autoridade.

Anterior à fase do Neolítico, já encontramos nas caracterizações do *homo sapiens* a educação dos seus filhotes, aspecto que se torna “o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura” (CAMBI, 1999, p. 58). Nas palavras de Luzuriaga (1978), a educação dos povos primitivos dava-se pela imitação e por um processo de “coparticipação” nas atividades vitais, o principal instrumento era a linguagem, através da qual também se aprendiam os usos, costumes e rituais, ou seja, para além das necessidades mais estritas ligadas à sobrevivência.

Na época do Neolítico – período que data por volta de 8 a 10 mil anos atrás – com o nascimento das primeiras civilizações agrícolas, define-se cada vez mais a divisão do trabalho entre homens e mulheres e a consequente diferenciação nas relações de poder entre os mesmos; relações estas que se complexificarão cada vez mais nos séculos seguintes e que reconfigurarão os papéis familiares, inclusive no que diz respeito ao exercício da autoridade paterna⁸.

Cambi (1999) aponta a revolução neolítica como uma verdadeira revolução educativa, pelo fato de fixar-se uma “divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupos de produtores)” (p. 59). Concomitantemente, demarca-se a ação da família na reprodução de infra-estruturas culturais, quanto a diferentes aspectos como: “papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção da autoridade” (Ibid., p. 59). Embora o autor não se detenha neste último aspecto, interessa-nos explorar aqui os elementos que aparecem atrelados a tal “introjeção da autoridade” nesse momento histórico; ou seja, ao delimitarem-se papéis pela diferenciação sexual, social, intelectual, define-se também quem pode mandar e deve ser

⁸ No Capítulo 4 aprofundaremos estas modificações com as contribuições de Elizabeth Roudinesco.

obedecido. Esse período denominado por Cambi (1999) como revolucionário, em termos educacionais, também é demarcado pela produção de locais específicos de aprendizagem e de adestramento, seja a partir de oficinas artesanais, nos campos, em rituais ou na arte, percebe-se que a linguagem e as diferentes técnicas regulam e aperfeiçoam os modos de educação e aprendizagem.

Avançaremos agora para o período que corresponde à Idade Antiga, mais especificamente para o século XXVII a.C., no cenário da civilização egípcia, período no qual houve uma vasta produção de literatura direcionada aos ensinamentos morais e comportamentais. Segundo Manacorda (2002, p. 11), esses ensinamentos “são sempre em forma de conselhos dirigidos de pai para filho e do mestre escriba para o discípulo [...] e insistem na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração”. A educação por meio desses ensinamentos caracteriza-se pela imutabilidade e autoridade dos adultos. Cabe destacar aqui que os registros históricos acessados referem-se quase exclusivamente às classes dominantes (aos filhos do rei e aos nobres da corte) e correspondem à preocupação de que os mais jovens aprendam a obedecer e comandar, ou seja, a preocupação com a formação do homem político.

Manacorda (2002) observa que o ato de “obedecer está indissolúvelmente ligado ao comandar, dois termos que se encontram inúmeras vezes, como lugar-comum, em qualquer discurso sobre educação e sociedade” (p. 15). A título de exemplo, trazemos alguns trechos dos ensinamentos de *Ptahhotep* (vizir do rei Isesi, da 4ª Dinastia – 2450 a.C.). O primeiro excerto abaixo foi elencado por Bresciani (1968 *apud* MANACORDA, 2002, p. 15):

Se és um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei./ Educa em teu filho um homem obediente. Um filho obediente é um servidor de Hórus, o faraó./ Age de tal modo que o superior dele possa dizer: Como é admirável aquele que seu pai educou./ Pune duramente e educa duramente.

Em outro trecho, também de *Ptahhotep*, destacado por Luzuriaga (1978, p. 28), podemos observar um teor de ensinamento no quesito da responsabilidade paterna e do carinho (com as devidas ressalvas quanto ao significado de afeto nesse período histórico), ambos deveriam estar sempre presentes independentemente do “comportamento” do filho:

Se és homem sábio, educa o teu filho para a virtude; se te obedece, se te acompanha, se trata de teu bem-estar, mostrar-lhe-ás todo afeto. Mas ainda o

filho desobediente é rebento teu; não o prives do coração amoroso; continua sendo para ele pai e conselheiro amável.

Vários séculos após (por volta de 1785 a 1580 a.C.), os *Ensinamentos de Any* – um escriba que redige cartas ao filho – retomam alguns desses aspectos educativos e trazem outros que remetem à retribuição e reconhecimento da atenção materna, recebida durante a infância. Eis um trecho que explicita tal noção: “Duplica o pão que a tua mãe te deu. Trata-a como ela te tratou: assumiu teu peso e não te deixou” (BRESCIANI, 1968 *apud* MANACORDA, 2002, p. 28). De certa forma, podemos perceber essa ideia de retribuição do filho, no que se refere à educação recebida, em campanhas publicitárias dos séculos XX e XXI – claro, sob outras e novas roupagens –, quando se aproxima o Dia das Mães por exemplo, ou mesmo em discursos religiosos que versam sobre a responsabilidade e os cuidados necessários com pais idosos⁹. Mas para pensar a relação familiar no Egito Antigo, este trecho é realmente potente, na medida em que nos ajuda a ampliar o modo de olhar para o cenário educativo, considerando particularmente a força da figura feminina.

A civilização egípcia, para além da educação familiar, já possuía a educação escolar: a primeira era atribuída inicialmente à mãe – que possuía um papel “não-subalterno” segundo a expressão de Cambi (1999) – e depois ao pai. Essa descrição em relação à mulher egípcia compete tanto às mulheres que ocupam lugares distintos, como a rainha, que tradicionalmente desfrutará de “mais poder e honra que o rei” como aos grupos de cidadãos comuns, em que “a esposa tem poder sobre o marido, pois, pelos termos do contrato nupcial, ele concorda em obedecer a ela em qualquer instância” (MCKEOWN, 2012, p. 24).

Entre os hebreus, a situação da mulher já se configura de maneira totalmente subalterna – “central é a autoridade do pai, que educa com severidade os filhos: ‘Quem economiza o porrete, odeia o próprio filho’, dizem os *Provérbios*” (CAMBI, 1999, p. 70). É provável que a severidade do pai não se restringisse exclusivamente à relação com os filhos, mas também fosse por vezes remetida à mulher.

Na Grécia não será diferente. De um modo geral, a família na Antiguidade caracteriza-se

⁹ No capítulo 7, trataremos de alguns aspectos inerentes à noção de retribuição e reconhecimento.

[...] ora pelo modelo patriarcal, coincidente com a *gens* ou *genos* (estirpe), como a definiram os latinos e os gregos, ora como relação pais-filhos, mas sempre segundo um modelo autoritário que vê o pai quase como um *deus ex machina* da vida familiar (Ibid., p. 80).

A vida das mulheres se dá exclusivamente no espaço privado da casa. Segundo Duby & Perrot (*apud* CAMBI, 1999), o que acontece no *óikos* (casa) está sob controle das mulheres, mas, ainda assim, “é a lei masculina que reina e que sanciona por último a atividade” (p. 81). Prova disso é o fato de as crianças serem cuidadas pelas mulheres, mas “submetidas à autoridade do pai, que pode reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhe seu papel social e é seu tutor legal” (Ibid., p. 81). Tal autoridade paterna, se bem exercida, refletia-se no âmbito público como participação na *polis*. Segundo Hannah Arendt (1997a, p. 41), “sem ser dono de sua casa, o homem não podia participar dos negócios do mundo porque não tinha nele lugar algum que lhe pertencesse”; a esfera familiar era o lugar das necessidades e da carência, enquanto a esfera da *polis* era a “esfera da liberdade, [...], a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *polis*” (Ibid., p. 40).

Os gregos são, certamente, considerando-se as nações das quais temos registro, aqueles em que as esferas pública e privada apresentaram-se de modo mais delimitado, o que justifica as características particulares de cada uma delas:

A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais (ARENDR, 1997a, p. 41-42).

No que diz respeito à educação dos filhos em específico, Manacorda (2002) aponta, a partir de ditos de Protágoras, e retomados por Platão, o quanto a repreensão sempre esteve presente, desde a mais tenra idade. Tanto o pai, como a nutriz, a mãe e em alguns casos o pedagogo (escravo que conduzia as crianças) deveriam ensinar as crianças, indicando-lhes o que é justo e injusto, bonito e feio, santo e ímpio; além disso, o que se deve fazer e o que é proibido perante qualquer ação delas. No caso de a criança não obedecer às regras pelas quais era instruída, esta deveria ser “endireitada com ameaças e pancadas, como se fosse um lenho curvo e retorcido” (p. 53). Mais tarde, ao entregar as

crianças aos mestres, recomendava-se a estes que cuidassem do bom comportamento, mais do que do ensino das letras e da cítara¹⁰.

Apesar de as leis de Sólon¹¹ prescreverem que “o escravo [pedagogo] não bata na criança livre”, era comum o uso de chicotes e varas, como também o era entre egípcios e hebreus – ou seja, o castigo corporal existia como o principal meio de instrução. Manacorda (2002) afirma que o registro dessas ações pode ser encontrado em numerosos textos e fragmentos literários, além de pinturas em vasos, nos quais são retradas cenas com colegas que seguram

[...] pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia (*Taça ática de Melbourne 1644/4*, de 450 a.C.; o mesmo numa gema greco-romana, Berlim-Oriental, nº 6918). (p. 58-59).

A violência, porém, não se restringia às crianças, ou, em outras palavras, não são somente elas que sofriam sob os atos de reprimenda. Tanto na arte quanto na literatura egípcia, hebraica e grega, há testemunhos de mestres agredidos pelos seus discípulos. Hércules, por exemplo, matou o seu mestre de música, Lino, irmão de Orfeu, a golpes de cadeira, situação retratada na “*Taça de Duris*, Munique, nº 26 46, de 480 a.C.” (Ibid., p. 59). Entre os registros escritos, podemos encontrar em Plutarco a fala de meninos que se orgulham de bater no pedagogo. Para o objeto de estudo em questão, um registro literário a ser destacado é a comédia *Báquides* de Menandro¹². Nesta obra, cujos excertos obtivemos a partir dos estudos de Manacorda (2002), em um diálogo entre dois pedagogos, Filoxeno e Lydo, estes constatam que os “costumes mudaram”. Durante a infância dos interlocutores, eles eram reprimidos violentamente por pequenas e simples ações que fugissem às regras, como errar uma única sílaba ao ler um livro. Agora, na profissão de mestre, Lydo se queixa em relação ao seu discípulo:

[...] agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão logo o menino quebra a cabeça do pedagogo com a tabuinha. E se este vai reclamar com o pai, o pai

¹⁰ Instrumento musical de cordas.

¹¹ Sólon viveu no fim do século 7 a.C. e na primeira metade do século 6 a.C., foi poeta e estadista de Atenas, é mais conhecido como legislador e como poeta lírico. Maiores informações disponíveis no site: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0114>

¹² Menandro escreveu mais de 100 comédias, viveu em Atenas, no período de 342 a.C. a 291 a.C.

assim diz ao menino: “Tu és digno de mim, já que és capaz de te defenderes das ofensas”. E o pedagogo é respondido: “Ei, velho de quatro centavos, Não toques no menino: ele se comportou como um valente”. Vai-se o mestre, coberto com uma veste enebada como uma candeia, para casa, após ouvida a sentença. *E como pode nessas condições exercer um mestre sua autoridade, se ele primeiro é o castigado?* (Ibid., p. 60-61, grifos meus).

A relação de diferença estabelecida entre os castigos recebidos durante a infância – e a “desautorização” por parte do menino pelo qual é responsável na função de pedagogo –, faz de Lydo um personagem um tanto atual no panorama das discussões sobre relações de poder e autoridade em nossos tempos. O trecho não só elucida uma semelhança com alguns relatos contemporâneos, como também nos faz supor o quanto a tensão – seja na relação entre pais e filhos, ou entre professores e alunos – sempre esteve e está presente, o que também nos impele a pensar sobre as leituras que fazemos do passado, para muito além da nossa infância, para um passado um tanto distante, da Grécia Antiga, a título do exemplo que trouxemos, em uma comédia escrita em meados de 343-291 a.C.

Em Roma não havia a distinção tão delimitada entre as esferas pública e privada como na Grécia; porém, mais uma vez é a figura paterna que dirige a família, o *pater familias* “tem poderes ‘de vida e de morte’ sobre os filhos, pode reconhecê-los ou rejeitá-los, governá-los inclusive na plena maturidade e ao qual se deve, ao mesmo tempo, uma atitude de reverência e temor” (CAMBI, 1999, p. 104). O documento considerado o texto-base da educação romana (a *Lei das Doze Tábuas*) denota o peso dado a essa relação; nele, destaca-se a importância da tradição a partir de três itens primordiais: “o espírito, os costumes, a disciplina dos pais”¹³.

Ao se debruçar sobre as relações entre o pátrio poder e o poder estatal em Roma, Antqueira (2007) discorre sobre os poderes do *pater* na organização familiar, os quais se dividiam em: *potestas*, o poder sobre os filhos e os filhos destes; *dominica potestas*, o poder sobre os escravos; *manus*, o poder sobre a mulher e as mulheres dos filhos; *dominium*, o poder sobre os bens. Por encabeçar um tipo de família que ia muito além da dita “família nuclear” – composta somente por consanguíneos –, o poder do *pater familias* consistia no exercício de funções que correspondiam a cada uma das categorias acima descritas, cada vez de uma maneira diferente, mas atestando sempre a concentração de poder na figura do *pater*.

¹³ Lei das XII Tábuas (*Lex Duodecim Tabularum*), antiga legislação criada em 450 a.C., está na origem do direito romano. <http://estudantesdedireito220.blogspot.com.br/2012/03/lei-das-xii-tabuas.html> acessado em 19/10/2013.

A Lei das XII Tábuas restringiu o anterior poder ilimitado do pai no âmbito da família, uma vez que visava resguardar os filhos, a partir de uma regulamentação daquele poder na relação. A título de exemplo, a lei limitava as possibilidades de reincidência da autoridade paterna após a venda dos filhos como escravos. Outra ação adotada após a lei era tornar público à comunidade os nomes dos pais que haviam escravizado os filhos (apenas para humilhá-los) a fim de proibir a ascendência desses pais ao Senado romano (Ibid., 2007).

Em contrapartida, o direito de vida e de morte sobre os filhos era reiterado na Lei das XII Tábuas, ratificando-se a posição suprema do pai. Os filhos, independente de sua idade, eram considerados *alieni sueris* (dependentes) enquanto o *pater* vivesse. Ou seja, os filhos só se tornavam *sui iuris* (independentes), usufruidores de direitos, após a morte do pai. A importância do *pater* se dava a partir do valor da família, como instituição normativa da vida social em Roma (Ibid., 2007). Também na obra de Marco Pórcio Catão, *De liberis educandi*, o autor centraliza a família no processo de formação e coloca o pai na função de guia e exemplo, cuja autoridade deverá formar o futuro cidadão. Entre as aptidões e virtudes esperadas do cidadão romano estava “a piedade ou a obediência, que incluía tanto a idéia religiosa de reverência como a noção de respeito à autoridade paterna” (PILETTI e PILETTI, 2002, p. 74).

Embora a figura do pai fosse o centro do poder, autores como Cambi (1999), Manacorda (2002), Luzuriaga (1978), Piletti e Piletti (2002) destacam que a mulher tinha seu papel reconhecido como *mater familias*; atribui-se a ela um papel educativo importante e uma posição mais elevada dentro da sociedade, se comparado a outros povos da Antiguidade. A vida das crianças romanas é resumida em poucas palavras por Cambi (1999, p. 107) como algo árduo, já que elas deveriam ser “submetidas ao duplo regime do ‘medo do pai’ e da orientação ética da mãe, além da vigilância dos pedagogos e do autoritarismo dos mestres”. Vale lembrar que a família aqui retratada, que surge como centro da vida social, ainda não é o modelo da família conjugal moderna – a qual só veio a ser instituída no século XVIII. Por se tratar de uma sociedade latifundiária neste período histórico, as famílias de que Cambi fala são, provavelmente, famílias abastadas.

Cabe salientar que os detalhes trazidos sobre a Lei das XII Tábuas nos interessam pelo viés da pesquisa genealógica; trata-se de um documento que veio a instaurar a figura paterna como autoridade através de um registro legal. É este teor documental que, como afirma Foucault (2005), se inscreve concomitantemente nos corpos e na história.

Para o conceito de autoridade em especial, é digno de nota esta relação com a lei. Primeiramente a autoridade é sancionada pela lei para legitimar-se e fazer-se reconhecida e, nos séculos seguintes, ela será o próprio lugar da lei, ou, em outras palavras, a lei passa a ser legitimada pela autoridade que a decreta.

3.2 QUANDO A AUTORIDADE É NOMEADA

Roma, este é o terreno onde a autoridade – segundo sua origem etimológica e os dados históricos – recebe pela primeira vez um nome. E é nesse lugar que a *auctoritas* (autoridade, em latim) aparece fortemente atrelada à construção da noção de lei, elemento muito forte entre os romanos. Trata-se da lei (como norma, embora se tratasse de um conjunto de leis) que deve se fazer valer e que a todo o momento é reforçada pelos cidadãos; não à toa, a *tradição* aliada à ideia de *fundação* e *passado* é tão intrínseca aos modos de vida adotados pelos romanos e faz parte de um legado, que foi transmitido de geração em geração durante vários séculos.

Cabe pontuar, porém, que a *fundação*, que tinha as funções de inaugurar e preservar ao mesmo tempo, se deu, entre os romanos, pelo viés da tradição, em primeiro lugar, e não propriamente da lei. É como se a lei tivesse o seu peso garantido a partir da *auctoritas* já constituída. Pois, enquanto em nações que surgiram a partir do século XVII a função da autoridade corresponde à lei e se exerce através da interpretação, em Roma, a função da autoridade era política e consistia na oferta de conselhos (SOUKI, 2001).

Para continuar a rota com a inspiração genealógica de Foucault, não nos contentaremos com Roma; ou melhor, não será possível tomar a cidade de Roma como o local da origem primária, até porque este não é nosso objetivo. Anteriormente, já procuramos definir, de forma muito breve, algumas configurações das primeiras civilizações que nos permitem supor a existência de relações de autoridade. Mas há que se considerar a importância dos fatos que nomeiam, que concedem existência a algo. O “algo” em questão é a autoridade.

De certa forma, podemos supor que nas “sociedades fechadas” – segundo definição de Karl Popper (1979 *apud* TARDIF, 2010) – não havia as condições de possibilidade para a existência de figuras de autoridade ou para a relação de autoridade, uma vez que essas sociedades eram baseadas

[...] em regras relativamente rígidas, tabus, interdições, costumes, rituais, que determinam antecipadamente os modelos de conduta a seguir [...]. O homem que vive numa sociedade religiosa, tradicional ou autoritária, possui saberes concretos, não racionais, frutos das experiências, graças aos quais ele sabe se orientar (p. 33-34).

Em suma, elas compartilham um repertório de sentidos muito próximos¹⁴. Nas sociedades “fechadas” (ou tradicionais, religiosas e autoritárias), os papéis sociais são extremamente fixos, “é difícil ou até impossível mudar de *status* social e melhorar o destino pessoal, ou ainda contestar os modelos estabelecidos” (Ibid., p. 34).

Embora já houvesse formas extremamente organizadas de estruturas sociais – como o governo, as hierarquias envolvendo figuras de saber e as próprias famílias –, há que se questionar se havia relações de autoridade. Supomos que, devido aos sistemas sociais extremamente hierárquicos, imperava o autoritarismo.

A Grécia Antiga inaugura as “sociedades abertas”, sendo a primeira sociedade ocidental que apresenta as características correspondentes à definição de Popper (*apud* TARDIF, 2010), quais sejam: trata-se de sociedades móveis, abertas e plurais, que operam com formas de racionalidade e argumentação. A sociedade grega antes “arcaica” sofreu um intenso processo de mudanças a partir das invasões de seu território e consequente “crise”, tendo esta brotado entre 1200 e 800 a.C.

É digno de destaque o fato de justamente nessa sociedade – antes governada por um rei, formada por uma aristocracia guerreira e por camponeses que pagavam tributos – ter irrompido a noção de democracia (ainda que de forma muito diferente daquilo que concebemos por democracia hoje); filósofos como Platão e Aristóteles se preocuparam, naquele momento, com o que poderíamos nomear de uma “desejável relação de autoridade”. Trata-se, nas palavras de Tardif (2010, p. 36), de

[...] um fenômeno novo e específico à Grécia: não só os reis desapareceram, mas também a própria função real, isto é, a concentração dos poderes profanos e religiosos nas mãos de um só homem, foi eliminada.

Um movimento de reivindicação de relações de autoridade pode ser constatado, conforme os apontamentos de Arendt (1997b) no livro *A república* de Platão. Nessa obra o

¹⁴ Cabe destacar aqui que Tardif (2010) não faz diferenciação entre autoridade e autoritarismo, nomeando a um só tempo estas “sociedades fechadas” como autoritárias e/ou com autoridade.

autor exprime seus anseios por uma sociedade que seja regida por filósofos, cidadãos detentores da razão e das idéias transcendentais necessárias para tal exercício. O mito da caverna expõe de forma clara e objetiva o lugar longe das trevas que só seria acessível a alguns, no caso, àqueles que dominavam o exercício do pensamento, ou seja, os filósofos.

Platão defende o governo por parte dos filósofos, ao se deparar com a injustiça da morte de seu mestre, Sócrates, cometida pelo governo dito “democrático”, mas que seria desprovido de razão, dado o ato cometido. Para Oliveira (2006, p. 5):

O motivo crucial que permite compreender a necessidade de autoridade para a política em Platão é o conflito latente entre o cidadão da *pólis* e o filósofo. A razão essencial para que os filósofos assumissem o governo da cidade assentava-se na hostilidade da política para com a filosofia: pois, o filósofo experimentou a *pólis* como ameaça à sua vida.

Ao sentir-se ameaçado, Platão procura apresentar uma outra forma de governo, um governo no qual deveriam ser considerados diferentes e reconhecidos pela sua destreza intelectual os governantes – cargo que somente poderia ser exercido por filósofos. E, uma vez reconhecidos os governantes, se instauraria a diferença de lugares: entre quem governa e é governado.

Nesse ponto, cabe lembrar, como ressalva, as formas de governo conhecidas pelo povo grego: o anterior, tirânico, superado pelo governo democrático, um governo de acordos discursivos, entre iguais¹⁵. Portanto, a defesa de um governo hierárquico, baseado em uma relação de autoridade, não teve a desejada aceitação – e poderíamos dizer, inclusive –, compreensão, dado o fato de que até então, na Grécia, a relação de autoridade ainda não havia sido experienciada politicamente. Não à toa, os exemplos utilizados por Platão são oriundos basicamente da esfera doméstica.

Aristóteles se diferenciará em certa medida das ideias platônicas, pelo fato de rejeitar a estrutura de governo que teria como rei a figura do filósofo. Mas, em consonância com Platão, Aristóteles defendia a vida contemplativa do filósofo como superior àquela dedicada às questões da *polis*, no caso, à política; ou seja, acreditava na “seleção natural”, no fato de que a natureza seria o “critério discriminativo fazendo que dentro de um mesmo gênero de pessoas se estabelecessem as diferenças entre os jovens e os velhos; e, entre

¹⁵ A título de esclarecimento, os iguais que podiam participar das decisões na Ágora, eram os ditos “homens livres”, livres por serem isentos de serviços escravos e domésticos. Ou seja, a democracia grega também tinha seu regime seletivo para delimitar quem ocuparia o espaço destinado a “todos”.

estes, a uns incumbe obedecer, a outros mandar” (ARISTÓTELES *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 113). Na compilação de vocábulos relacionados à Pedagogia, no item referente à autoridade, Ramiro (2000, p. 19) afirma que “Aristóteles defendia a procura de um justo meio entre autoritarismo e licença”.

Em suma, na Grécia não houve as condições de possibilidade necessárias para a emergência do conceito de autoridade. Já, em Roma, o terreno tornou-se fértil, pela existência de uma forma de governo extremamente ancorada na ideia de tradição e religião, o que, segundo Arendt (1997b), compôs uma forte tríade. Para compreender melhor a herança latina do termo em questão, vamos nos aprofundar em alguns aspectos específicos em jogo.

Etimologicamente, o termo autoridade, oriundo do latim, corresponde a referências que mencionam a palavra *auctor* e *augere*. Quanto ao termo *augere*, encontramos os seguintes significados na obra de Ferreira (1997, p. 147): “1. Fazer crescer, acrescentar, aumentar. 2. Engrandecer, exagerar, encarecer. 3. Glorificar, engrandecer alguém, enriquecer, favorecer, honrar, dotar, encher, prover”. Exatamente essa noção de engrandecimento era necessária para a força desejada no Império Romano; para tanto, todas as novas gerações eram instruídas quanto à importância da fundação da cidade. Nas palavras de Arendt (1997b, p. 166):

Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado. [...], visualizando essa hierarquia na familiar imagem da pirâmide, é como se o cimo da pirâmide não se estendesse até as alturas de um céu acima (ou, como no Cristianismo, além) da terra, mas nas profundezas de um passado terreno.

Para que a força do Império fosse transmitida, as gerações mais velhas eram dotadas de autoridade. Os anciãos detinham a experiência da fundação e procuravam ensiná-la às gerações mais novas, a partir da transmissão do seu legado, do passado da cidade. Ou seja, trata-se de vários conceitos operando juntos: fundação, transmissão, geração, experiência, passado.

Embora até hoje o conceito de autoridade esteja presente nas mais variadas línguas, Arendt (1997b, p. 181) afirma que “a única experiência política que trouxe a autoridade como vocábulo, conceito e realidade à nossa história – a experiência romana de fundação – parece ter sido completamente perdida e esquecida”. É provável que tal qual, com a mesma atribuição de sentido, o conceito de autoridade realmente tenha se perdido,

mas eis a riqueza própria da história dos conceitos. Tomá-los como eternos seria como negar os movimentos históricos e culturais próprios da linguagem e seus usos. Cabe a nós procurar compreender o que nos faz lamentar a não eternidade dos conceitos. Ou ainda, o que nos faz desejar sentidos que perpassem os séculos. Talvez a segurança da “mesmidade”, do reiterado, do inquestionável, daquilo que não se pode supor e há muito tempo já está dado.

Mas não nos limitaremos à queixa dos sentidos que se alteraram. Vamos pensar também naquilo que reincide. A Lei da XII Tábuas mencionada anteriormente revela, por exemplo, o teor de posse vinculado ao *pater potestas*, ou seja, a posse atrelada ao poder paterno, ao exercício da autoridade paterna. Não precisamos ir muito longe para perceber o quanto ainda hoje o exercício parental (e agora não exclusivamente paterno) de autoridade se justifica pelo “pertencimento”, pela relação própria de posse.

Isso fica evidente em expressões utilizadas em resposta a determinados “nãos” questionados pelos filhos, como: *Porque sou tua mãe e ponto; Porque eu sou teu pai e eu que mando aqui; Porque tu és meu filho e eu mando em ti*. Nesta última, podemos inferir que, se a posse de pai ou mãe sobre o filho não for alegada como justificativa de uma ordem que deveria ser obedecida, é a posse da casa, do domicílio da família que pode ser alegada e utilizada como motivo plausível para o cumprimento de ordens.

Aqui poderíamos discorrer longamente, pois outras são as expressões ligadas à casa, delimitando-se, inclusive, até que idade o filho deverá obedecer aos seus pais, ou, em outras palavras, atender à autoridade dos pais, como: *Enquanto tu estiveres morando debaixo do mesmo teto...; Enquanto tu comeres na mesma mesa que eu...* Argumentos como estes já apareceram em minha pesquisa de mestrado e reapareceram agora, com expressões bem próprias nas narrativas dos sujeitos entrevistados¹⁶. Talvez isso tenha realmente algo a nos dizer sobre a historicidade do conceito em questão, e mais, sobre produtividade dos discursos que se materializam nas relações de poder e autoridade entre pais e filhos, tantos séculos após a experiência política de fundação de Roma.

Na sequência, vamos nos deter em outra fase temporal. Não nos estenderemos exaustivamente sobre cada uma das diferentes épocas históricas, mas pontuaremos alguns aspectos que dizem respeito às rupturas e (des)continuidades do conceito de autoridade.

¹⁶ Cabe a ressalva, porém, que também há conotações positivas para a noção de pertencimento que também dizem respeito às relações entre pais e filhos.

Para tanto, traremos algumas características próprias do período da Idade Média e posteriormente da Modernidade.

3.3 AUTORIDADE NA IDADE MÉDIA: disputa entre Igreja e Império

Considerando o movimento histórico anterior ao que se define atualmente como a fase do Cristianismo, é digna de nota a aproximação entre a Igreja Católica e o Império Romano, com a posterior fixação da Igreja após a queda do Império. Nas palavras de Luzuriaga (1978, p. 71), o Cristianismo “se desenvolveu dentro do Império romano e com ele conviveu durante cerca de cinco séculos”. Em 313, a Igreja Cristã afirmou-se como a representante da religião do Império e colocou-se em posição de nítido privilégio; a ligação inicial foi tomando o lugar administrativo e regulador antes limitado ao poder civil (CAMBI, 1999).

Essa paulatina ocupação e tomada de poder pela Igreja foi favorecida pelas crises política e econômica sofridas pelo Império Romano. Gauthier (2010) afirma que a Igreja surgiu como fator de coesão política com o Império, em um período no qual a moral de renúncia e recusa da luxúria pregadas pelo discurso religioso se adequaram à desilusão da riqueza sofrida pelos romanos. Antes de avançar na fundamentação do discurso religioso, cabe considerar a transmissão cultural da herança greco-romana promovida pela Igreja, instituição que passa a ser, nas palavras de Gauthier (2010), a única força organizada após a extinção do Império, em 476.

A noção de cidadão, por exemplo, desenvolvida primeiramente pelos gregos – ainda que com fortes restrições sociais –, veio a ser símbolo de grande orgulho mais tarde, entre os romanos. Segundo Schulze (1996), durante o império romano não havia nada superior à cidadania romana, motivo pelo qual até hoje, para o Ocidente, em especial para as nações européias, o *Imperium Romanum* é o “espelho distante” – *ferne Spiegel* – no qual elas podem reconhecer-se. Após a queda do Império, este continuou a existir em instituições de peso menor, mas sobretudo na Igreja, que triunfou em seu poder durante a Idade Média. Segundo Arendt (1997a, p. 43), “foi a Igreja Católica que ofereceu ao homem um substituto para a cidadania antes outorgada exclusivamente pelo governo municipal”.

O fato de o cristianismo ter surgido em um mundo pagão e ele próprio ser da ordem de um mundo letrado promoveu uma ligação – poderíamos dizer – quase imediata da Igreja com a Educação. Segundo Gauthier (2010, p. 69), o “cristianismo aceita as escolas gregas clássicas e romanas existentes” e auxilia inclusive na propagação da escola como uma instituição que não apenas ensina, mas se transforma em “meio moral organizado”.

No âmbito mais privado, a Igreja também passou a ser reconhecida como modelo orientador da educação e produziu, segundo Cambi (1999, p. 133),

[...] uma profunda transformação na célula educativa fundamental e primária: a família. As relações internas entre seus membros foram se redefinindo em termos de “amor” e não (ou não apenas) de ‘autoridade’. Muda-se a relação com o pai (o próprio Deus é visto como “Pai nosso”, misericordioso e amável, ao qual se recorre com confiança e intimidade), que agora é o guia da família, mas guia atento e amoroso e não mais o pai-patrão das sociedades antigas (sobretudo a romana), do qual se tem medo e se espera um severo controle e um eventual castigo.

Da mesma forma, a mãe terá seu papel alterado, será fonte de afeto, socorro e até heroísmo. As relações entre pais e filhos tornam-se mais íntimas.

A família cristã tende a representar-se como centro de vida espiritual, como núcleo afetivo inspirado numa intensa vida moral, modelada sobre a ideia da Sagrada Família, mesmo que depois, de fato, continue a ser uma família patriarcal e autoritária, com o acréscimo de características bastante repressivas e o incremento de seu papel censório (Ibid., p. 133-134).

Os estudos de Philippe Ariès (1981) corroboram essas mudanças na instituição familiar. Embora a “função” da família durante a Idade Média ainda era assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, essa instituição social passou a exercer um papel importante no sentido de educar para o reconhecimento da “lei divina”. Ao fazer um levantamento de autores importantes desta época, Rodrigues (2007) menciona Santo Agostinho, como aquele que valorizava a consciência moral e espiritual que remeteria as pessoas para a autoridade de força divina. Em certa medida, portanto, a família deveria auxiliar os seus filhos para a educação cristã, ou seja, tratava-se de uma educação de cunho moral.

Com o Cristianismo surgiram novas figuras que remetem a uma noção de autoridade, como Jesus Cristo. Posteriormente, também os monges, padres e papas se

tornaram figuras de respeito e veneração. O surgimento destas autoridades ligadas à “ordem divina”, ou melhor, o reconhecimento da existência de autoridades na Igreja está atrelado ao discernimento legítimo das tradições da respectiva instituição. Enriqueceram-se juntas, num movimento mútuo, a autoridade e a tradição (HANSEN, 2010).

Conforme referido anteriormente, a Igreja ocupou gradativamente os poderes anteriormente exclusivos do Império Romano. Mas a disputa de poder entre essas duas instâncias políticas não cessou e, devido à disseminação do Cristianismo por toda a Europa, a concorrência passou a ser entre o papado e os diferentes reis; ambos viviam constante situação de enfrentamento para ampliação de seus respectivos territórios. O cenário de lutas é a sociedade feudal, uma sociedade de ordens, onde a submissão ao senhor feudal por parte da população mais desfavorecida se dá em troca de proteção. Poderíamos supor que estabeleceu-se uma relação extremamente autoritária nas práticas políticas e sociais daquele tempo, uma vez que se tratava, continuamente, da defesa da própria vida.

De certa forma, podemos inferir que esse estado de submissão (tanto ao senhor feudal quanto às figuras religiosas) perdurou por tantos séculos não só pelo fator da proteção, mas graças ao poder da palavra. Em uma sociedade de cultura predominantemente oral e visual (CAMBI, 1999) o “convencimento” se dava pela ancoragem na crença em uma entidade superior, na noção de hierarquia, a qual Rust (2011) nomeia como “preceito eclesiástico ancestral”. A comunidade de fiéis, por exemplo,

[...] se conservaria unida e justa apenas enquanto mantivesse a distinção de papéis sociais entre seus integrantes. A observância da hierarquia era encarada como vital para o bem comum. Se ela se desfizesse, um vazio emergiria no convívio entre os homens, o qual estes não saberiam preencher senão com violências, perversidade e crueldade (Ibid., p. 180).

Num sentido mais amplo, havia também a submissão dos senhores feudais aos reis, e estes viviam em uma relação tensa com os representantes da Igreja. Em certa medida, o discurso transcendental de hierarquia pautava inclusive as relações entre diferentes reinados e as figuras já legitimadas dentro da Igreja. Nas análises de Fernandes (2009) – sobre a definição dos limites da autoridade régia –, os tratados doutrinários conhecidos por *Espelhos de Príncipes* são apontados como:

[...] modelos teóricos de conduta ética cristã aos reis (em formação), definindo-os com prerrogativas amplas e inquestionáveis no âmbito da *potestas*, mas afastando-os sutilmente de pretensões exageradas em relação à *auctoritas* e à *Plenitudo Potestatis* dos Papas. (p. 47).

Podemos perceber aqui a distinção entre *poder* e *auctoritas* apontada por Hannah Arendt (1997b). A configuração observada pela autora no período de ascensão de Roma continuou perdurando durante a Idade Média, qual seja, a de que o poder pertence àquele que governa e a autoridade àquele que legitima e reconhece o poder de quem governa. Em outros termos, o poder era dos reis, mas este era reconhecido nos limites de autorização da Igreja. Manacorda (2002, p. 111) afirma que no início do século VI “a única autoridade política autenticamente romana é a Igreja e especialmente o papado”.

No período que contempla o fim do século VIII e início do século IX, o palco de disputas é amenizado em certa medida através do renascimento imperial de Carlos Magno, que, junto ao clero, necessita de relações de apoio mútuo:

O clero conta com Carlos Magno para ser protegido contra os perigos e ganhar influência. Carlos Magno se apóia na Igreja porque ela é a única instituição que permite a todas essas sociedades [conquistadas ou em vias de conquista] comunicarem-se entre si (GAUTHIER, 2010, p. 77).

O território antes fragmentado, que veio a constituir a Europa, tornou-se até certo ponto unificado. O que em alguma medida poderia parecer produtivo para a Igreja – a noção de um grande número populacional unido pela fé – apresentou-se como problema no sentido do poder adquirido pelo Império Carolíngio.

A partir da análise de documentos episcopais, Rust (2011) destaca a transformação da autoridade pretendida pela “Santa Fé” entre 1050 e 1150; segundo o autor, a autoridade apostólica se viu confrontada “com o peso de intensas pressões sobre um dos seus principais fundamentos: a vigência coletiva da crença de que ouvi-la será entrar em contato com uma força externa a este mundo mortal” (p. 182). Os representantes religiosos passaram a propagar

[...] uma percepção da existência inscrita numa ordem cósmica hierárquica, com o gênero humano submetido às qualidades perturbadoras de uma realidade que se estendia para além de toda matéria corpórea e à qual ele estava inevitavelmente destinado. (Ibid, 2011, p. 183).

Rust (2011) afirma ainda que a negação social da autoridade, sua falta e vazio passaram a ser justificados com a presença de um arquiinimigo metafísico. Ou seja, para fortificar ou retomar a crença dos fiéis no fundamento religioso de forças externas, criou-se, inclusive, um inimigo de forças externas; “era necessário demonstrar que a oposição dirigida a algo tão poderoso e único como a autoridade dos papas resultava de uma força ou um princípio igualmente poderoso, mas inverso, contrário, antagônico” (p. 182).

Retomamos as precondições referidas anteriormente para que isso se produza: a cultura predominantemente oral e visual da época. Para o objeto de pesquisa em questão – a formação discursiva das figuras de autoridade –, interessam-nos consideravelmente as estratégias utilizadas para algo ou alguém manter-se no lugar de figura de autoridade. Nesse caso específico da Igreja, Rust (2011) destaca que a crença no “duplo transcendente” produzia uma participação voluntária nas práticas de obediência e obrigação, ou seja, restaurava-se o fundamento social da autoridade. A *auctoritas*, mesmo sendo terrena – no caso dos representantes da Igreja –, revelava algo da ordem cósmica, como uma eclosão sagrada que viabilizava um prévio “acerto de contas com Deus”.

Havia também o aspecto ligado ao saber, ou seja, quem podia ser autoridade? Quem poderia revelar algo de ordem transcendental? A partir do século XII, o saber antes monopolizado pelos clérigos começou a sofrer concorrência com as primeiras universidades. Fernandes (2009) sinaliza a iniciativa da Universidade de Bolonha em retomar os estudos de Direito Romano como o fornecimento de uma base argumentativa laica em matéria de legislação a partir de um dos primeiros núcleos formadores de cultura e ideologia. Segundo a autora:

Autorizadas pelo Papado e patrocinadas pelas autoridades temporais, as Universidades deixariam logo de ser apenas frequentadas pelos clérigos e passariam a ser o núcleo fomentador de teorias e bases argumentativas de institucionalização e ideologização da figura régia. (Ibid., 2009, p. 45).

Podemos inferir que houve aqui um importante movimento de inversão. A partir do instante em que a Igreja não passa mais a ser a única a “institucionalizar” e justificar o poder dos reis pela ordem divina, reforça-se o questionamento à ordem transcendental. Em outras palavras, poderíamos dizer que a partir do momento em que se torna perceptível a possibilidade de existência da *potestas*, independente da aprovação da *auctoritas*, reforça-se o poder dos reis e – por que não dizer? –, fragiliza-se a autoridade das figuras religiosas.

Poderíamos argumentar ainda, que não por acaso o período referente à Idade Média é tão relacionado ao exercício do discurso religioso. O fim deste período histórico se deu a partir do nascimento da burguesia, que provocou tensões nas autoridades ao pressionar organismos políticos e religiosos. Mas o auge que marcou de fato o início da Modernidade foi o processo de laicização que impôs limites aos poderes absolutos do Estado e da Igreja. Segundo Cambi (1999), a confluência de uma série de crises converge para o fim da Idade Média, entre elas, a

[...] crise institucional da Igreja (com o Grande Cisma do Ocidente, que põe em cena papas e antipapas; com o aumento das heresias) e do Império (cada vez mais fraco em relação aos Estados nacionais e às comunas que tendem a constituir-se em senhorias). (p. 190).

Ao estudar a noção de governo, Foucault (2008c) observa que a palavra “governo” abrange, durante os séculos XIII, XIV e XV, significados diversos. Dada a ligação com o conceito de autoridade, vamos retomar algumas destas definições referidas pelo filósofo: 1) direção – no sentido físico mesmo, de condução por um caminho (assim como utilizamos atualmente a expressão “dirigir um carro”, fazemos uso do termo governo ao descrever a sua negação, por exemplo: carro “desgovernado”); 2) sustento – no sentido de alimentação e subsistência (governo de uma população, por exemplo); 3) condução de almas – no sentido moral (governo das almas era por excelência uma função da Igreja); 4) imposição de um regime médico; 5) relação de conduta; 6) relação de mando e chefia – no sentido de dirigir ou controlar alguém; 7) relação verbal – pode se referir ao governo da palavra (aquele que comanda uma conversa, por exemplo).

Com esse levantamento, Foucault (2008c) chama a atenção para a amplitude semântica da palavra e sua posterior restrição ao campo político, somente a partir do século XVI. Para o autor, independente de a quem compete o “governo” nas várias possibilidades de condução, há algo que aparece nitidamente: nunca se governa um Estado, um território ou uma estrutura política. “Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Ibid., p. 164). Ou seja, para que sejam produtivos, os processos de governo se dão em um nível micro, do indivíduo, e não apenas em escala macro, como tendemos a situar histórica e temporalmente.

A ideia de que os homens são governáveis não é grega, nem romana e, em certa medida, a noção de governo desenvolveu-se a partir do poder pastoral. Embora este tenha

se desenvolvido entre os hebreus, o período do Cristianismo foi notadamente a fase de intensificação das suas respectivas técnicas de poder.

Os questionamentos sobre os modos de governar, ou, em outras palavras, os abalos do que se concebe e se pretende com o ato de governar ganharam espaço nos séculos XV e XVI, quando se desenvolveu uma crise geral do pastorado. Nas palavras de Foucault (Ibid., p. 490):

Não apenas e não tanto como uma rejeição da instituição pastoral, mas de uma forma muito mais complexa: busca de outras modalidades (não necessariamente menos estritas) de direção espiritual e de novos tipos de relação entre pastor e rebanho; mas também buscas sobre a maneira de “governar” as crianças, uma família, um território, um principado.

Retomando a análise da *Entstehung*, referida no capítulo anterior, como a emergência que sempre se produz em um determinado estado de forças, podemos inferir que foi num estado de forças entre a autoridade da Igreja Católica e a autoridade do Estado que emergiu uma nova noção de governo, ou ainda, que se delinhou um novo conceito de autoridade. Como afirma Foucault (2005a), a *Entstehung* deve mostrar o seu jogo, inclusive quando um determinado estado de forças tenta recuperar o vigor a partir do próprio enfraquecimento. O teor discursivo assumido pela Igreja no início da Modernidade, frente aos movimentos do Protestantismo, também é um bom exemplo disso. Vamos aprofundar esses embates com dados mais precisos, no próximo subcapítulo.

3.4 MODERNIDADE: surgimento da infância e da família

O período da Modernidade é definido por Cambi (1999) como um longo ciclo histórico – talvez ainda inconcluso –, marcado por uma revolução em muitos âmbitos, quais sejam: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Nessa fase surgiu um intenso “projeto educativo” que, pouco a pouco, com a solidificação dos Estados Nacionais, passou a educar para o poder e para a conformação e encontrava-se na dimensão ambígua de libertação (do poder eclesiástico) e de domínio (de novos processos de controle). Conforme destaca Cambi, o mundo moderno se organizou em torno de processos de civilização (sobre o quais Norbert Elias realizou amplo estudo), de

racionalização (sobre os quais se deteve Max Weber) e de institucionalização (objeto de estudo de Michel Foucault).

Nas obras de Foucault, a datação histórica ou “limítrofe” da Modernidade varia conforme o objeto de estudo em questão (CASTRO, 2009). Aqui, não consideraremos a distinção entre Época Clássica e Modernidade, pelo fato de observarmos as relações entre os fatos que marcaram a constituição dos Estados Modernos e a crise do poder papal com a construção discursiva das figuras de autoridade. Mas procuraremos considerar aspectos históricos que datam desde o século XV até meados do século XIX.

Entre as várias instituições e saberes que se fundaram durante esse período está a Pedagogia, que nasce como ciência. A Ciência em si (com C maiúsculo), data dessa época, de forma que o saber passou a não pertencer mais estritamente à Igreja. Isso de certo modo também provocou uma inflexão na própria percepção de saber e ciência. Piletti e Piletti (2002) afirmam que as grandes transformações ocorridas na passagem da Idade Média para a Idade Moderna fortaleceram o movimento que passou a restringir a autoridade da Igreja aos assuntos religiosos, e fizeram com que esta deixasse de controlar a política, a economia, a ciência e a educação.

Para Foucault (1999), o homem é uma invenção da Modernidade. Invenção no sentido do engendramento e da produção discursiva. O homem passou a ser explorado como objeto de estudo numa busca que se mostrou cada vez mais insaciável na arte das classificações, das descrições e da busca da verdade – esta libertou-se do jugo religioso e tornou-se acessível pelo viés exclusivo do conhecimento, o que significa mais um marco de tal período histórico.

Porém, até alcançar a liberdade do domínio da Igreja, muitos “hereges” foram condenados pelas “descobertas” que iam de encontro ao conteúdo das Sagradas Escrituras (ou simplesmente não o ratificavam). Interpretados como ameaça às autoridades religiosas, estas viam na apresentação, contestação, arrependimento e condenação públicas dos “incrédulos” uma forma de reafirmar o seu poder e marcar o lugar de quem podia ser *autor* do conhecimento e ter acesso à verdade.

Portanto, ao falar das mudanças que marcaram uma época e a diferenciaram de outra, há que se levar em consideração a lentidão dos processos. A título de exemplo, podemos encontrar na obra de Maquiavel, *O príncipe* (escrito em 1505, publicado em 1515), alguns conselhos que remetem à “necessária”, mas ainda não totalizada, separação entre Estado e Igreja. Necessária pelo tom de alerta que o autor utiliza em toda a sua obra

ao se direcionar ao principado. Eis um trecho que trata do trânsito de poderes entre Estado e Igreja: “tira-se daí a regra geral, que jamais ou muito raramente falha: quando um é causa do poder de outro, arruína-se, pois aquele poder origina-se da astúcia ou da força, e qualquer destas se torna suspeita ao novo poderoso” (p. 5). Percebemos aqui que a anterior relação da Igreja que autoriza o poder dos Estados já não era mais uma prática comum ou até mesmo desejada.

Aos poucos, conforme foram se solidificando, os Estados-nação livraram-se do jugo da Igreja, mas alguns rituais continuaram – ou até necessitaram ser mantidos. Dentre eles, a legitimação da autoridade a partir da criação, aceitação e manutenção de determinadas leis. Conforme aconselha Maquiavel (1515): “é preciso que um príncipe estabeleça sólidos fundamentos; sem isso, sua ruína é positiva. E as principais bases que os Estados possuem, novos, velhos ou mistos, são boas leis e bons princípios” (p. 17), pois, afinal, “coisa mais difícil não há, nem de mais duvidoso êxito, nem mais perigosa, do que o estabelecimento de leis novas” (p. 8)¹⁷. Foucault (2005b, p. 31), lembra que desde a Idade Média o papel essencial da pensamento jurídico “é o de fixar a legitimidade do poder: o problema maior, central, em torno do qual se organiza toda a teoria do direito é o problema da soberania”; procurava-se mascarar a dominação a partir de direitos “legítimos” do rei e da obrigação legal da obediência. Poder e autoridade mantiveram-se sempre ligados à lei, e esta aparece nos ditos atuais como algo inquestionável: “Tá na lei”. Talvez seja exatamente esse lugar de “não questionamento” que almejamos até hoje para as figuras de autoridade.

A lei estatal instituída na Modernidade teve uma diferença bem pontual em relação às leis da Igreja. A cobrança em relação ao cumprimento destas não se deu mais em duplo sentido, de uma vida terrena e outra no “além-túmulo”; o que produziu outras formas de controle e castigo a partir das novas práticas governamentais adotadas.

Afinal, um Estado liberto dos ditames da Igreja tem seu preço quanto ao controle da população. Foucault (2005b, 2008c) se detém com maestria sobre as práticas de racionalização, biopolítica e governamentalidade¹⁸ – conceitos elaborados pelo autor a

¹⁷ Maquiavel não utiliza o conceito de autoridade em sua obra, mas traz o conceito de *fundação* de forma central em seus escritos. Diferentemente dos romanos, Maquiavel compreendia o ato de fundar como o ato de fazer e inaugurou pela reinterpretação um novo conceito de fundação – a justificação dos meios violentos para atingir o fim supremo. Castro (2009) situa a crítica de Foucault em relação à visão centralista que Maquiavel destina ao principado, dado o fato que o território constitui-se muito mais pela relação do povo com o mesmo do que com aquele que o rege.

¹⁸ Não nos aprofundaremos nesses conceitos, muito bem desenvolvidos em obras de Foucault, como: *Em defesa da sociedade*; *Segurança, Território e População*; e em alguns textos publicados nos *Ditos e Escritos*.

partir das suas pesquisas sobre a razão de Estado – que passaram a ser adotadas para o governo das populações, ou, em outras palavras, para a condução de condutas de modo cada vez mais individualizado. A tese de Foucault, segundo Castro (2009, p. 329), “é que as formas de racionalidade do poder, no Estado moderno, são uma apropriação-transformação das práticas do poder pastoral”, ou seja, integraram-se as técnicas individualizantes do poder pastoral a uma nova forma jurídica.

Voltando ao movimento de resistência da Igreja, não foi somente o Estado que se posicionou em situação de embate com a mesma. O movimento da Reforma passou a questionar muitos dos dogmas dessa instituição e fez com que a autoridade da Igreja Católica fosse redefinida, ou, em outras palavras, retomada para, de alguma forma, se manter e se fortificar. Isso foi necessário pelo fato de a tese de Martin Luther, ao dispensar o clero, os ritos e as cerimônias visíveis, ter dispensado também a mediação da autoridade espiritual do papa¹⁹.

Um dos questionamentos de Lutero se dirigia para o fato de os reis reinarem por “direito divino”. Sendo enviados por Deus, os reis teriam “autoridade para legislar em matéria de poder espiritual, dispensando a *auctoritas* delegada por Cristo ao papa” (HANSEN, 2010, p. 21). Em resposta, o Concílio de Trento afirmou

[...] que a luz natural da Graça inata deve ser universalmente apregoada como o critério definidor da legitimidade dos códigos legais positivos inventados pelas comunidades humanas para governar-se (Ibid., p. 21).

Ou seja, o Concílio de Trento (realizado em 1545) reafirmou a autoridade obtida pela Igreja, nomeando-a como “Graça inata” e ratificou-se como fundação necessária para “governo das comunidades humanas” – de forma que seriam estas as que os reconhecem como tal. Também a eficácia da pregação católica dependeria da luz natural da “Graça inata”, sendo esse o pressuposto que estaria na base da definição da autoridade.

A pregação também foi reivindicada pela Igreja Católica como um lugar próprio da autoridade, pelo fato de Lutero defender a liberdade dos fiéis na relação com Deus e à interpretação das Sagradas Escrituras. Para ele, a autoridade encontrava-se na palavra

¹⁹ Os movimentos liderados por Calvino na Suíça (Calvinismo) e por Henrique VIII na Inglaterra (Anglicanismo) também questionaram os abusos da autoridade papal e corroboraram para o enfraquecimento da Igreja Católica de Roma.

escrita, que independeria de mediação a partir do momento que fosse traduzida para a língua do povo.

Hansen (2010, p. 35) detalha em pormenores como se edificava a autoridade daqueles que “podiam falar” e transmitir as mensagens das Sagradas Escrituras:

O lugar da fala do orador era, antes de tudo, um lugar hierárquico, específico de uma posição simbólica preenchida por signos da autoridade. Por isso, deve-se pensar que, no ato de fala, o autor do sermão se autorizava a si mesmo como posicionamento hierárquico ao citar autoridades da *traditio* e das *Escrituras* que doavam o sentido ortodoxo do discurso. Em decorrência, o orador compunha seu público como um “testemunho” da autoridade encarnada na representação e como representação na *actio* retórica.

Há, portanto, uma ligação intrínseca entre discurso e autoridade. A autoridade que se funda na palavra *pela* palavra já existente. O importante a destacar é o terreno onde se constrói e se fixa a transmissão – no sentido da palavra que é dada. Podemos inferir que durante muito tempo as instâncias verbais, de “palavras dadas”, foram o terreno fértil a partir do qual que se construía discursivamente as figuras de autoridade. No entanto, para que estas fossem legitimadas como tal, era necessário o reconhecimento. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

O protestantismo mobilizou a Igreja Católica em várias direções, em especial no que diz respeito à educação das “jovens almas”. O movimento que ficou historicamente conhecido como Contra-Reforma não se contentou mais somente com a autoridade presente na oratória. Tornou-se necessário garantir os fiéis já existentes (e claro, a sua submissão) e ampliar a quantidade de pregadores e congregações religiosas.

Entre meados de 1560 a 1600, foram redigidos diversos catecismos e livros voltados para a educação²⁰, e o destaque anteriormente atribuído à linhagem (de teor leigo e ignorado pela Igreja) passou a ser atribuído à família. “Usados como manuais na educação elementar de crianças, estes livretos [produzidos pela Igreja] eram impressos e distribuídos juntamente com as primeiras lições de leitura e escrita” (ELIAS, 1994, p. 111).

Conforme levantamento de Ariès (1981), o tratado *Civilité nouvelle* de 1671 já se apresentou sob uma roupagem diferente dos tratados de civilidade e boas maneiras

²⁰ Nestas obras enfatiza-se a submissão ao pai e à autoridade religiosa civil, visando à obediência como virtude, obediência a um só tempo cega e absoluta, que aceite a ordem estabelecida (CAMBI, 1999).

publicados até então²¹; trata-se agora de um manual com conselhos de educação voltado para os pais, que vão desde a realização dos “temas de casa” aos castigos e retribuições de carinho, no caso de a criança ter se “portado como um homem”. Percebemos, aqui, o quanto as “dicas” em relação ao exercício parental já datam de tempos bem remotos. Mas, diferentemente da contemporaneidade, em que diferentes saberes que versam sobre os modos de ser pai e mãe podem também “desautorizá-los” em sua função, nos idos do século XIV e XV exercitou-se inicialmente um modo de *ser família*, e tardia e lentamente um ideal de como *ser pai e ser mãe*.

Philippe Ariès (1981) aponta que, a partir do século XIV, desenvolveu-se a família moderna e percebeu-se um aumento da autoridade paterna. A representação de “São José” em quadros da Sagrada Família – considerada modelo para todas as famílias – exemplifica isso. O papel antes “apagado” ganha o primeiro plano:

A autoridade de São José pode ser notada em várias cenas: numa tela de um pintor napolitano do século XVII, São José carrega o menino Jesus no colo e passa assim para o centro da composição. Esse tema é freqüente em Murilo e Guido Reni. Algumas vezes, José aparece reinando em seu ateliê de marceneiro, ajudado pelo menino Jesus (Ibid., p. 221).

Poderíamos pensar aqui que o mesmo se deu com a figura da “Virgem Maria”, apresentada como exemplo da “boa mãe”²²; mas cabe pontuar que o aumento da autoridade do pai aumentou também a submissão da mulher ao marido. Para precisar mais esta informação, trazemos um trecho de Pelot (*apud* ARIÈS, 1981):

[...] no século XVI, a mulher casada torna-se uma incapaz, e todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos. Essa *evolução* reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica (p. 214, grifo meu).

Ao passo que a mulher perdeu espaço e autoria nas decisões familiares, emergiu uma nova figura antes ignorada na esfera familiar: a criança. Ela “tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a ser preocupar com sua educação,

²¹ *De civilitate morum periliun* (Da civilidade em Crianças – 1530), de Erasmo de Rotterdam, por exemplo, teve imensa circulação, passando por sucessivas edições, era um tratado de civilidades, que também era utilizado para a instrução de adultos por abordar o “decoro corporal externo” (ELIAS, 1994).

²² Marcello (2003) apresenta dados detalhados a respeito, em sua pesquisa sobre o dispositivo da maternidade.

carreira e futuro” (ARIÈS, 1981, p. 270). Esse lugar de destaque destinado à criança era imprescindível durante a Idade Média, devido ao costume de confiar as crianças a estranhos. Os filhos eram enviados – ainda muito jovens, a partir dos sete anos – para servir em casas de outras famílias; esse era um hábito muito comum, que não se restringia às classes mais baixas, e configurava-se em uma forma de aprendizagem junto aos adultos. Por isso, Ariès (1981) menciona a “volta das crianças ao lar” como um grande acontecimento, que propiciou o desenvolvimento do sentimento de infância – este desenvolveu-se junto ao sentimento da família, a partir do século XV. O principal fator que ocasionou a permanência das crianças em seu seio familiar foi a extensão da frequência escolar.

Para a Educação em específico, a Modernidade caracteriza-se como uma fase histórica importante, por instaurar-se a escola, cujo modelo básico de certo modo reproduzimos até hoje. Varela e Alvarez-Uria (1992) trazem contribuições nesse sentido, ao esmiuçar os objetivos da escola moderna. Eles lembram como o Estado pouco a pouco passou a deter o poder sobre as escolas antes administradas pela Igreja; desenvolveu-se o intuito de universalização da escola (para todos) como forma de domesticação e disciplinamento de um povo, cujas revoltas deveriam ser evitadas e cujos corpos deveriam tornar-se produtivos. Ao mesmo tempo, autores como Comenius e Rousseau refletiram e elaboraram métodos de ensino e de educação. Ou seja, a educação passou a ser uma preocupação central, a ponto de diferentes teóricos se ocuparem do tema e escreverem a respeito.

A família e a escola sofreram uma profunda redefinição e reorganização durante a Modernidade, pois, segundo as palavras de Cambi (1999, p. 203), a

[...] ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo.

Embora as funções de instrução escolar tenham sido transferidas da Igreja para o Estado, a moralização continuou perpetuando-se como um dos principais objetivos “educacionais”. Segundo Manacorda (2002), a educação escolar do povo foi reivindicada pelo Estado com forte e, por vezes, violento anticlericalismo, o que fez com que se reavivassem as antigas discordâncias e disputa de domínios. O auge do movimento de restrição dos poderes da Igreja ocorreu com a Revolução Francesa, em 1789, quando se

extinguiu a monarquia absoluta e separou-se a Igreja do Estado. Reflexos desse movimento foram perceptíveis em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, no sentido de serem questionados os privilégios da nobreza. Com a Revolução Francesa, pautaram-se também ideais para a Educação, como os de liberdade e cidadania, pelos quais lutamos até hoje, obviamente sob novas e diferenciadas ênfases políticas e sociais.

O século XVIII ficou marcado também pela introversão da família. Segundo as palavras de Ariès (1981), a história dos nossos costumes é, em parte, um longo esforço do homem para separar-se dos outros. Em outras palavras, quanto mais afastado do espaço público e do corpo coletivo da sociedade, quanto mais recolhido na esfera privada, maiores se tornaram as particularidades que dizem respeito a cada indivíduo, à sua forma de se portar diante dos outros, que em número menor também passaram a se deter em detalhes da vida privada. O amplo convívio social, antes visto como necessário, passou a ser substituído por elos mais próximos, com aqueles que se encontravam sob o mesmo teto. A privacidade da família faz-nos repensar a relação de autoridade, uma vez que todas as relações do grupo familiar tornaram-se mais estreitas. Cambi (1999) observa que os vínculos afetivos se intensificaram durante a Modernidade, e poderíamos complementar que a “necessidade” de disciplina (por parte da escola) também ganhou contornos mais nítidos.

A partir do momento em que se “pretendeu” a escola como instituição universal (para todas as classes sociais), ela “roubou” o lugar da aprendizagem realizada até então nas oficinas de artesãos, onde

[...] mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que era além de um saber-fazer, uma mestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação num trabalho em cooperação. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 87).

Surgiu então a figura do mestre, do professor como “autoridade moral”²³, que, além de possuir conhecimentos específicos, detinha os saberes para uma correta interpretação da infância. Mas mais do que possuir saberes, em relação à instrução das classes populares, era importante que o professor dominasse “técnicas de domesticação e métodos para condicionar e manter a ordem” (Ibid., p. 83).

²³ Conforme lembra Pereira (2009), embora o ofício do mestre pareça datar de tempos remotos, a profissão professor ainda não completou dois séculos de existência.

Weinmann (2008) destaca em sua pesquisa o quanto a aliança escola-família foi desequilibrada ao posicionar os professores como os principais responsáveis pela educação da infância. De início foi o discurso pedagógico-escolar que orientou as famílias quanto ao modo correto de criar seus filhos – apontado por alguns autores inclusive como destituição da autoridade parental – mas, a partir da metade do século XVIII, os discursos médico, psiquiátrico, psicológico, psicopedagógico, judiciário, psicanalítico, entre outros, acrescentaram mais regras e orientações sobre os modos como as crianças deveriam ser educadas. A partir de

[...] círculos concêntricos em torno da família, a Modernidade investe maciçamente na educação da infância, a fim de dotar os infantis de uma conduta autocontrolada, de conhecimentos abstratos, de cuidados com a higiene e com a saúde orgânica e mental, de respeito às leis e às normas sociais. Em suma, visa torná-los sujeitos racionais, isto é, assujeitados a racionalidades diversas. (Ibid., 2008, p. 163).

Se voltarmos à noção de “razão de Estado”, de Foucault (2008c), poderíamos depreender que o professor passou a ser visto como uma figura necessária com a institucionalização das escolas em uma escala até então nunca vista. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 76) chamam atenção para o fato de Philippe Ariès não perceber

[...] que a constituição da infância de qualidade forma parte de um programa político de dominação, já que é evidente que entre os elementos constitutivos desta infância figuram também, e ocupando um lugar importante, os dispositivos de asseguramento de determinadas classes assim como sua preparação para mandar. A infância “rica” vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir “melhor”, mais tarde, funções de governo.

E, diferentemente do que poderia parecer num primeiro momento, uma conquista na área educacional, cabe pontuar que a educação das crianças das classes populares não visava transmitir os saberes até então construídos pela humanidade, mas tinha como objetivo principal ensiná-las a obedecer e inculcar-lhes “a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima” (Ibid., p. 91).

Instruções escolares de Milão – *Istruzioni per le scuole elementari* –, datadas no ano de 1812, demonstram esse tipo de ensino:

Os mestres devem instilar no coração de seus alunos o amor ao Rei e à Pátria, a obediência às Leis, o respeito aos Magistrados e a gratidão que eles devem

especialmente àqueles que procuram para eles uma instrução gratuita e fazem de tudo para enobrecer seus alunos. Em cada escola, portanto, os Municípios providenciem que haja a imagem do Rei (MANACORDA, 2002, p. 254).

Aqui podemos ter uma breve noção da importância que ganha a figura do rei. Manacorda (2002) afirma que a instrução aparece não como um direito, mas como uma beneficência, agora cedida pelo Estado e não mais pela Igreja. Isso que faz com que o rei passe a ser identificado com a pátria e todas as autoridades e benfeitores.

A partir do século XIX, a autoridade pedagógica foi reforçada com a transformação do professor em um funcionário público; além de representante do Estado, agregou-se a ele “a posse da ‘ciência pedagógica’ adquirida nas Escolas Normais” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92). Podemos fazer aqui uma alusão a quem cede a autoridade. Se antes de o Estado deter autoridade era a Igreja que cedia a ele o poder, a partir do momento em que o Estado passa a ser ele próprio autoridade, os professores, como representantes do Estado, passam a possuir também – se é que podemos dizer assim – uma quota de autoridade.

Pensar sobre esse aspecto histórico de constituição da figura do professor como figura de autoridade é pertinente pelo fato de subverter um pouco a ordem comumente atribuída à autoridade do professor, de uma figura que seria a extensão das autoridades paterna e materna. Isso não quer dizer que estejamos negando essa possibilidade, mas trata-se, antes, de pensar genealogicamente. A partir de seus estudos sobre autoridade docente, Pereira (2009) afirma que o professor oriundo da Modernidade experimentou de certa forma o deslocamento da autoridade junto à deposição dos chamados “pais sociais ou daqueles que representavam a autoridade política *stricto sensu*” (p. 17).

Esta poderia ser uma das formas possíveis de se pensar sobre o atual declínio do professor como figura de autoridade. Ao nos depararmos com a sua constituição e afirmação social, a relação com a “ausência de autoridade” dos pais como um dos principais fatores da correlata “ausência de autoridade” dos professores soa de forma precipitada e poderíamos dizer até simplista. Na sequência, desdobraremos essas questões, que remetem aos problemas educacionais contemporâneos.

Neste capítulo, trouxemos aspectos históricos que ocorreram, massiva e caracteristicamente na Europa, mas é correto afirmar que muitos hábitos e implementações no campo educacional se refletiram no Brasil, dada a nossa colonização pelos portugueses. No capítulo seguinte, nos aproximaremos temporal e geograficamente do presente: o foco

serão os séculos XX e XI; procuraremos esmiuçar algumas questões específicas do contexto brasileiro.

4. TEMPOS DIFUSOS

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX.

(HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Falar das mudanças ocorridas nos últimos séculos não é tarefa fácil, dada a rapidez e intensidade dos acontecimentos em jogo. Antes de entrar em dados mais específicos, vamos apresentar o panorama geral de alguns fatos e “eventos” históricos que marcaram significativamente o século precedente e o atual.

A começar, as duas Grandes Guerras Mundiais, seguidas da Guerra Fria, que provocaram a corrida armamentista, o desenvolvimento tecnológico e a complexificação das relações políticas²⁴. Entre as grandes modificações sociais, a participação da mulher nos mais variados espaços do mercado de trabalho e a invenção da pílula anticoncepcional modificaram consideravelmente a organização e estrutura familiar. Em termos científicos, podemos citar a descoberta da AIDS²⁵, a decodificação do DNA²⁶ e a ampla produção e disseminação do conhecimento.

O século XX foi também o século da invenção da informática e da *Internet*, do primeiro homem pisando na lua, do intenso e desenfreado desenvolvimento econômico, da inversão hegemônica de poder. Se até o século XIX havia uma concentração na criação de artefatos que viessem a facilitar o trabalho e até a sobrevivência humana, no século XX, principalmente a partir do pós-guerra, irrompe uma produção massiva de bens materiais, que visa ao conforto e ao entretenimento.

O cinema, as artes de vanguarda, a reprodutibilidade técnica da música são outros grandes marcos do século XX, que modificaram sensivelmente a relação da sociedade com a cultura e as expressões artísticas em geral.

²⁴ Compreendemos que muitas foram as consequências destas guerras, trataremos de mais algumas que dizem respeito diretamente ao conceito de autoridade e relações de poder no decorrer do texto.

²⁵ AIDS – Acquired immunodeficiency syndrome / SIDA – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

²⁶ DNA – deoxyribonucleic acid, em português: ADN – ácido desoxirribonucleico.

Um diferencial notadamente potente do século passado em relação ao século XIX e que tem produzido efeitos até os nossos dias é a irrupção da categoria jovem. Pela primeira vez, em muitos séculos, um grupo definido e caracterizado pela sua faixa etária reivindica seus direitos e impõe-se contra a geração precedente. A forma de pensar contrapõe-se e é expressa sob diferentes modos, seja pela negação de costumes, pela forma de se vestir, através de expressões artísticas e manifestações de rua, pela inversão de valores e saberes. Hobsbawm (1995, p. 322) afirma que o “enorme abismo histórico que separava as gerações nascidas de, digamos, 1925 das nascidas depois de, digamos, 1950” teria acentuado os contornos da identidade jovem. Em suma:

Por mais fortes que fossem os laços de família, por mais poderosa que fosse a teia de tradição que os interligasse, não podia deixar de haver um vasto abismo entre a compreensão da vida deles, suas experiências e expectativas, e as das gerações mais velhas. (Ibid., p. 323).

Essa afirmação de Hobsbawm vai ao encontro do que Arendt (1997b, p. 161) afirma acerca da autoridade:

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, com os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição (grifo da autora).

As diferentes gerações dos séculos XX acompanharam o que poderia ser chamado de “destituição da autoridade paterna”. Na área da Psicanálise a problemática foi desenvolvida por Freud, com a teoria do complexo de Édipo e, posteriormente, Lacan definiu-a como “metáfora paterna”; tematização esta que reforça a repercussão das mudanças no laço social.

Para apurarmos o contexto histórico que gestou os jovens de outras décadas que hoje são pais e educadores – e constituem-se também, por que não dizer, em agentes da “crise de autoridade” –, é preciso atentar para o conceito de juventude. Como efeito e prática discursiva, é preciso considerar que a juventude não existiu desde sempre e é uma faixa etária da população que só adquiriu visibilidade quando virou um foco de “preocupação”, muito depois da visibilidade dada à infância.

Como bem assinala Abramo (1997), a juventude apareceu como uma categoria potencialmente delinquente quando ameaçou romper a transmissão da herança cultural. Nos anos 50, por exemplo, corporificou-se a juventude como os “rebeldes sem causa” e as trocas sociais passaram a acontecer, de forma predominante, “em relações horizontais, nos grupos de amigos e não em relações verticais, como pais e filhos e professores e alunos” (GURSKI, 2008, p.72). Esta nova configuração das relações sociais, aliada a outros fatores de forte cunho político, fizeram emergir por parte dos jovens da década seguinte (anos 60) uma série de proposições da contracultura, movimentos pacifistas e atitudes extremamente críticas, em especial, em relação a qualquer forma de autoridade (pais, vizinhos, governantes e até a lei).

É digno de nota que exatamente a partir de 68 – quando as posições hierárquicas de autoritarismo foram questionadas pelas gerações mais jovens e estas passaram a defender formas outras de viver e pensar e questionar os próprios processos educacionais até então vigentes – , Foucault (2008b) afirma ter surgido a “concretude do poder”, tendo as análises de poder num sentido mais particular e específico (para além da abordagem do poder estatal) demonstrado a sua fecundidade.

Tanto a década de 60 quanto a de 70, envolvendo aí o memorável maio de 68, afirmaram de fato a existência da juventude como um “grupo” segmentadamente forte e investido de teor revolucionário e libertário e com “um desejo de ‘responsabilidade existencial’” (HOLLANDA, 1995). No Brasil, ao mesmo tempo em que os jovens passaram a adquirir visibilidade nessa época, passaram também a ser vítimas da ordem imposta pelo Estado, havendo muita perseguição pelos aparelhos repressivos. Ao fazer um balanço geral da juventude brasileira, Abramo (1997) afirma que a mesma teve destacada presença em prol dos processos de democratização ocorridos no período da década de 30 a 70, considerado o período de “modernização” do país.

Incide aí a possibilidade de uma geração de pais que experienciaram formas políticas de autoritarismo e que se viram tentados e até no “compromisso” de democratizar suas relações, buscando inclusive maior liberação de “normas” na educação de seus filhos. O que, para Calligaris (1996), é o desejo dos pais de buscarem nos seus filhos a infância que eles não tiveram. A infância em si, apresenta uma imagem estática de felicidade, uma espécie de tempo de sonhos e promessas. Em relação a um contexto mais amplo, para além do Brasil, Guillot (2008) afirma que desde a Segunda Guerra Mundial a autoridade passou a ser interpretada como sinônimo de autoritarismo, o que impeliu muitos adultos a

rejeitarem a própria autoridade; isto foi perceptível inclusive em teorias pedagógicas presentes nos movimentos de democratização do ensino brasileiro como veremos mais adiante.

Retomando o contexto brasileiro, as críticas da sociedade da década de 80 acerca da despolitização da juventude trouxeram à tona uma releitura dos jovens revolucionários das duas décadas anteriores. Destacou-se o contraste entre a mobilização dos jovens em outros tempos e a juventude foi rotulada como individualista e apática. No entanto, os jovens de 90, apesar de terem ido às ruas protestar pelo *impeachment* do então presidente da república, Fernando Collor de Melo, não foram considerados politicamente participativos; antes, acusados de atitude “espontaneísta” (ABRAMO, 1997), havendo até hoje muitos comparativos em relação aos manifestos dos jovens nos anos da ditadura.

Fischer (1996) assinala que nos anos 90 os jovens eram constantemente “enviados à memória dos anos 60 e 70 para construírem uma referência do que seria ‘fazer política’” (p. 269). A autora destaca ainda que foi a partir da década de 90 que cresceram de forma muito intensa o interesse e os investimentos publicitários e midiáticos em relação ao jovem, destacando-o como consumidor. Multiplicaram-se então os discursos sobre o adolescente, tentando escrutiná-lo e defini-lo através do que comia, vestia, falava, ouvia, etc. A geração dos anos 90 virou notícia, ao mesmo tempo em que era fonte e alvo de informação.

Recentemente, no ano de 2013, vimos novamente uma intensa onda de manifestações tomar conta das ruas de nosso país. Embora os protestos tenham envolvido diferentes faixas etárias da população, os mesmos foram estrelados por jovens que reivindicavam o não aumento da passagem de transporte público urbano, na cidade de Porto Alegre e em outras capitais. Cabe destacar também que a propagação das manifestações (que ampliaram extensivamente as reivindicações) por todo o país e o grande número de participantes só foi possível graças às redes sociais – que simbolizam um marco no desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação e seus respectivos reflexos nas configurações sociais do século XXI.

Podemos dizer, a todo momento, e ao mundo todo, onde estamos e o que estamos fazendo. Tudo é acessível pela *Internet*, e esta encontra-se em aparelhos portáteis que se tornaram praticamente extensões de braços e cérebros humanos. Alguns autores já destacavam no século passado o quanto estas formas de tecnologia reforçam a transformação da sociedade disciplinar em sociedade de controle.

Apesar deste breve levantamento, levamos em consideração que “existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (FOUCAULT, 2008b, p. 5). Eis a importância de diferenciar as redes que engendram a uns e não a outros. Mas, de certa forma, podemos estabelecer um paralelo acerca desses movimentos a nível mundial e no Brasil com as gerações posteriores, ou seja, com os filhos desses jovens que hoje estão na escola e são descritos como crianças indisciplinadas e que, segundo alguns autores como Dufour (2005), não depositam nos pais e professores a mesma segurança e referência de autoridade das gerações precedentes.

4.1 DA NEGAÇÃO À EXIGÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Qual é sua melhor lembrança dos tempos de escola?

Quando comecei a estudar, em 1930, o governo mineiro implantou um modelo inspirado na Escola Ativa do suíço Édouard Claparède. Foi uma revolução, pois aposentou a palmatória.

(ZIRALDO, 2007, p. 78²⁷)

No campo educacional brasileiro, especialmente a partir do movimento da Escola Nova – que tinha como objetivo principal democratizar as relações tanto na sua gestão quanto na relação professor-aluno –, várias foram as mudanças instauradas ao longo da história. Para além da educação escolar, também a relação entre pais e filhos apresentou sensíveis alterações.

Farei aqui, ainda, algumas menções ao século XIX, pelas reverberações de acontecimentos ocorridos, durante esse período, nos séculos posteriores. De início, gostaria de chamar a atenção para a figura do higienista. Esse ator social foi, de diferentes modos, aceito como a figura que podia ditar as verdades de um tempo e em certa medida até desautorizava os pais, quanto à sua forma de educar os filhos.

²⁷ PINTO, Ziraldo Alves. Entrevista. In: *Revista Nova Escola*, Ano XXII. Nº 207 – Novembro 2007, p. 78.

Não podemos negar que, para a emergência dessa figura, foi necessária uma rede discursiva precedente, que poderíamos situar aqui na ciência médica, a qual passou a imperar como detentora da verdade. Eis uma das modalidades de saber científico que, como vimos antes, irrompeu durante a Modernidade e passou a ditar verdades; em outras palavras, passou a ocupar o lugar de verdade que antes era ocupado pela Igreja.

No Brasil, porém, a “aura” em torno da figura do médico ou mesmo dos saberes da Medicina não se deu de forma tão imediata. Jurandir Freire Costa (2004) apresenta com ricos detalhes a forma como a saúde da população brasileira inscreveu-se em uma política de Estado. O trabalho de “persuasão higiênica”, desenvolvido no séc. XIX, por exemplo, foi ancorado na ideia de que a saúde e a prosperidade da família dependiam de sua sujeição ao Estado; e, dadas as noções médicas pré-experimentais de cunho filosófico e especulativo dos séculos anteriores, a higiene surgiu com teor convincente pelo seu amparo científico (Ibid., 2004).

Operando em várias frentes e diferentes instituições, o movimento higienista tinha um forte teor normativo e não necessária ou estritamente higienista, conforme podemos perceber pelas ações adotadas em internatos brasileiros – um dos locais de “investimento” e controle das condutas infantis. Segundo Cunha (2010), os “saberes” diziam respeito às normas de saúde física, mental e moral, as quais, para serem alcançadas, contavam com a disciplina escolar, que deveria:

[...] estabelecer padrões de alimentação, regradar horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação. As escolas deviam fazer aquilo que a família – a colonial e a colonizada – era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência. (p. 453, grifos meus).

Costa (2004) observa que o “estigma da incompetência e do desconhecimento” remetido aos pais é o que permitiu à figura do médico higienista a possibilidade de “criar um tipo de dominação sobre a família, análogo ao da relação de tutela, descrita por Castel, a respeito da apropriação médica da loucura” (p. 71). Nas palavras de Cunha (2010), o período de “higienização” foi marcado por discursos que caracterizavam a família (independentemente da condição social) em permanente estado de mau funcionamento, como incompetente, incapaz e sem qualidades para educar as crianças. Mas, se levarmos em consideração as modificações ocorridas na família colonizada – na qual os jovens

ganharam posição de destaque no decorrer do século XIX e a esposa assumiu papel relevante ao procurar adaptar-se aos modismos de uma sociedade que procurava reproduzir os costumes burgueses europeus (Ibid., 2004) –, podemos depreender que, embora as críticas quanto à educação fossem destinadas à todas as famílias, a disseminação de práticas diferenciadas se endereçava às famílias de elite.

Um aspecto merece ser destacado quanto às relações entre adultos e crianças durante esse período. A educação moral mobilizada pelo movimento higienista (principalmente a partir de 1930) extinguiu – ou, ao menos amenizou – a violência punitiva dos castigos físicos das casas e colégios. Nas palavras de Costa (2004, p. 14), criou-se “a figura do indivíduo contido, polido, ‘bem educado’, cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado do *gentleman*, do *petit-bourgeois* europeu”. Anunciava-se que toda “moralidade dos colégios deveria ir contra a prática de castigos corporais. A punição degradava as crianças sem obter nenhum resultado positivo. O medo aos castigos físicos tornava-as mentirosas, hipócritas, pusilânimes e temerosas” (Ibid., p. 198). Ao invés da repressão, os novos métodos a serem adotados deveriam fazer com que as crianças se regulassem autonomamente, ou seja, que se tornassem indivíduos autodisciplinados. Esta mudança em relação aos castigos físicos também foi perceptível nas teorias educacionais mobilizadas pelo movimento da Escola Nova (a fala de Ziraldo, utilizada na introdução deste subcapítulo, ratifica esta afirmação).

Por volta da década de 30 do século XX, o discurso da Escola Nova reforçou alguns aspectos do movimento higienista, mas agregou uma preocupação em especial: a responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos, compreendendo que esta se reconfigurou pelo intenso movimento de urbanização e industrialização no Brasil. Nessa fase, parece haver um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que são ditadas regras para os pais sobre os modos desejados e corretos de educar as crianças, convocando-os à responsabilidade parental, retira-se deles de certa forma a autoridade, ao remeter aos higienistas e professores – representantes do Estado – a verdade infalível sobre a “ciência educativa”. Como se o reconhecimento da educação como assunto e compromisso do Estado tivesse agregado uma certa *desautorização*, ao colocar os pais numa posição aquém em relação aos professores e demais profissionais imbuídos de saberes científicos.

Cunha (2010) observa, a partir de um escrito de 1933 de Fernando de Azevedo (importante pensador do movimento da Escola Nova), que “Pais e mães eram retirados do patamar de educadores exclusivos de seus filhos, passando a atuar como coadjuvantes” (p.

458). Além disso, eram alertados para não fiscalizarem o trabalho dos professores, de modo a subtrair-lhes a autoridade perante os alunos e demais pais. Embora o alerta esteja registrado em discursos educacionais da época²⁸, tal enunciado do professor como autoridade inquestionável estava tão dado, que fatos como a morte de uma criança ocasionada a partir de um castigo físico cometido na escola²⁹ corroboram a situação que estava então instaurada. Embora, como afirmei anteriormente, os castigos físicos nesse período já tenham sido considerados uma prática a ser abolida, a “última palavra” era do professor conforme excerto de Cunha (2010, p. 458):

Apresentava-se, assim, o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como *co-responsáveis* pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo, habilmente mostrar-lhes que *os educadores profissionais é que detinham a última palavra*; eles, e só eles, possuíam os conhecimentos científicos sobre a melhor maneira de conduzir crianças e jovens na direção correta, na direção daquilo que a sociedade requisitava. (grifos meus).

Afinal, quem haveria de questionar a atitude de um professor, se ele afirmou que o aluno faltou com respeito em sala de aula? E se a “direção correta” era alcançada mediante os castigos físicos, não havia possibilidade e sequer intenção de questionamento sobre os atos por vezes brutais cometidos por alguns professores.

Os estudos de Nogueira (2006) sobre a relação entre escola e família nesse período também demonstram a “supremacia docente”:

Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas. (MONTANDON, *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Poderíamos pensar aqui em uma definição de lugares de autoridade em um campo social e tempo histórico específicos. Definição e delimitação, pois ao marcar o lugar da escola como aquele onde somente o professor sabe, ao mesmo tempo, destitui-se e restringe-se a autoridade parental aos outros espaços. Ou seja, é como se ficasse delimitado que os pais

²⁸ BALLESTEROS, A. A cooperação da família. In: *Educação*. São Paulo, v. 4 n.1/2, p. 23-39, ago/set, 1931, p. 24).

²⁹ Fato ocorrido em uma cidade no interior do Estado do Rio Grande do Sul, relatado por Glaci, uma das entrevistadas para o trabalho de pesquisa dessa tese.

“não podem” ser autoridade sempre e em todos os espaços, mesmo que isso diga respeito à educação e ensino dos próprios filhos.

Ao mesmo tempo, cabe-nos destacar que o tradicional alerta de muitos pais, anunciado ainda em casa às crianças: *tu tens que ouvir e respeitar o professor* (do qual talvez alguns leitores tenham vaga ou até exata lembrança), indicava previamente aos alunos o lugar do docente, lugar que, nas palavras dos pais, merecia o reconhecimento da hierarquia. Esse alerta não necessariamente destituía a autoridade parental, mas entrava no jogo de um respeito interligado. Em outras palavras, se os pais ocupassem um lugar de respeito para o filho, também a ordem dada tinha o seu respaldo. Mas, independentemente dessa relação de respeito estendida, trata-se de um momento importante no contexto do nosso país, em relação à emergência da figura do professor como figura de autoridade. Veremos na sequência, porém, que essa exaltação não terá sequer um século de existência.

Na medida em que o povo passou a ser governado por uma lógica “doméstica”, ainda antes do Estado democrático, percebemos, a partir do Estado-nação, a reconfiguração – através da dimensão social – dos espaços público e privado, outrora extremamente delimitados.

Falar em Estado democrático no Brasil implica pensar em dois momentos históricos, o período de 1946-1964 e o período pós-64. No que se refere ao primeiro período, merece posição de destaque o autor Anísio Teixeira, que propagou o movimento da Escola Nova, a partir do pensamento de John Dewey. No contexto político em que se encontrava a educação brasileira, enfatizamos o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 por Teixeira e demais intelectuais da época. Já o período pós-64 trouxe à tona a confusão entre autoridade e autoritarismo, já “ensaiada” com os terrores da Segunda Guerra Mundial.

Maria Luisa Xavier (2003) analisou em sua pesquisa de doutorado a ênfase no processo de democratização³⁰, inserida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACHED/UFRGS. A autora destaca a interferência do movimento renovador, conhecido como escolanovista, sendo este retomado, “sob alguns aspectos por teóricos comprometidos com uma linha pedagógica

³⁰ A ideia de democratização a ser abordada aqui refere-se às teorias democráticas que foram adotadas pelos sistemas educacionais e à paulatina democratização das relações entre os sujeitos partícipes dos diferentes processos educacionais.

crítica, – a partir, muitas vezes, de uma abordagem marxista” (Ibid., p. 21). Segundo Gallo (2001, p. 2):

O **escolanovismo** desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista (grifo da autora).

Mas para além da extensão desta linha teórica no currículo de alguns cursos de formação de professores (como o de Pedagogia e demais licenciaturas), Xavier (2003, p. 26) assinala uma forma de “‘democratismo’ que se instalou em muitas escolas, após o período de abertura política na década de 1980, nas práticas pedagógicas”. Esse “democratismo” foi um dos fatores de obscurecimento das diferenças entre o conceito de autoridade e autoritarismo, mais especificamente em relação aos papéis de professores, alunos e comunidade, na gestão da escola. Este ponto trazido por Xavier (2003) é de suma importância para se avaliar a forma e a rapidez com que estas práticas (associadas a outros discursos, para além do “democratismo”) se instalaram e foram absorvidas pelo sistema escolar.

A partir da análise da teoria curricular crítica, Moreira (1998) pontua que, no final de 1970, “explode” uma literatura pedagógica de cunho mais progressista. Observa-se que os estudos desse período procuram criticar as diretrizes curriculares dos anos de 1970 e ilustram bem “a época da ‘denúncia’ e do questionamento das identidades de campos específicos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64” (Ibid., p. 15-16). Embora o estudo de Moreira (1998) seja enfocado nas teorias de currículo, friso aqui que o autor também buscou em seu trabalho a reflexão sobre “a possível contribuição do currículo para a construção de uma sociedade democrática” (p. 18).

Ainda em relação ao currículo dos cursos de formação, na pesquisa realizada por Xavier (2002, 2003), a autora contou com relatos de professoras estagiárias que encontravam dificuldades em oferecer um ambiente de aprendizagem rico em situações de participação dos alunos, sem escapar dos processos disciplinadores. A autora constatou que da mesma forma tem sido difícil para as crianças compreender isso. Participação

compreendida aqui como uma forma de exercitar a democracia e formar sujeitos participantes na sociedade.

Nesse sentido, julgo importante observar que essas transformações nos processos educacionais ocorreram também, de forma marcante, na relação entre pais e filhos e em demais formas de socialização para além do espaço escolar. Xavier aponta o fato de as questões disciplinares terem sido minimizadas (tanto nas escolas quanto entre os pais) devido aos discursos médicos e psicológicos que passaram a entrar em cena. Trata-se de instâncias terapêuticas, como diria Dufour (2005), que passaram a “versar” sobre os modos corretos e incorretos de educar.

Vemos aqui que conforme demais saberes que abordam temas relacionados à educação vão surgindo, mais cerceada de normas fica a prática educativa dos pais. São discursos que emergem e vão tecendo a trama da cena educativa, tanto escolar quanto familiar. Dentro deste panorama, Costa (2004, p. 15) afirma que basta observar os resultados da educação higiênica para perceber o quanto um de seus efeitos reverbera até hoje: “a norma familiar produzida pela ordem médica solicita de forma constante a presença de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização”. Ou seja, a posição de “dependência para com agentes educativo-terapêuticos não é estranha”, tão pouco atual – ela data da família de elite do século XIX.

O campo da educação já há algum tempo tem recebido “respaldo” das áreas *psi* para as mais diversas tomadas de decisão e instauração dos modos de educar, ensinar e aprender. Os modos de *ser* e *não ser* pai, mãe, professor e professora são ditados com o “peso” de um discurso autorizado³¹ – que, percebe-se, já tem maior aceitação e credibilidade do que o discurso estritamente pedagógico (que, a propósito, está longe de poder ser um discurso autônomo, uma vez que foi e ainda é construído reiteradamente na interlocução de demais áreas).

Os efeitos de verdade dos discursos das áreas *psi* têm reforçado os enunciados acerca de um modo específico de educar e ensinar e desautorizado pais, mães e professores das ações que lhes competem. Desautorização esta que os deixa inseguros e restringidos a criar e elaborar modos próprios de transmissão e educação. Ao partir do referencial foucaultiano, sabemos que os modos próprios são muito singulares e também estes já estão imersos na cultura, constituindo modos de subjetivação e sendo por eles constituídos. Mas

³¹ A propósito, uma referência importante acerca da “virada psicopedagógica” é a tese de doutorado de Karyne Dias Coutinho (2008).

quando uso a expressão *modos próprios*, parto do princípio de uma ancoragem na anterioridade geracional que tem sido negada. Não pretendo fazer um julgamento de valor, mas pensar sobre o que produzem essas práticas “desautorizantes”.

Se no começo do século XX pontuamos a figura do higienista e do professor como detentores dos conhecimentos científicos inerentes à prática educativa, no final do século passado e no início do século XXI constatamos que as práticas desautorizantes podem se “alastrar” também aos docentes. Em cursos de formação continuada, por exemplo, há situações em que os professores se colocam no lugar de “quem não sabe”, como quem não se *autoriza*. O discurso profissional é praticamente um discurso de desqualificação³², o que é perceptível em cursos nos quais os professores são “convocados” como profissionais, mas em seguida são impelidos a “reconhecer” o pouco que sabem ou o que não sabem. Segundo Neumann (2013, informação verbal³³), é como se fosse um jogo duplo do processo de profissionalização – *doppelte Spiel des Professionalisierung*.

Esse jogo duplo também ocorre de certa forma com os pais: estes são convocados para reuniões escolares em virtude do lugar de pais que ocupam, e na mesma situação são impelidos a reconhecer o quão falha tem sido a educação dos filhos. Se durante o século passado, em especial até meados dos anos 50, “retirou-se” a responsabilidade da família em relação à educação dos filhos, por julgá-la incapaz e destituída dos conhecimentos necessários para tal, atualmente “devolve-se” as famílias a responsabilidade pela educação (CUNHA, 2010).

A chamada “ausência dos pais na educação dos filhos” também tem sido uma reiterada queixa nas escolas e em cursos de formação de professores, pois,

Ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola. Nas recentes discussões sobre a problemática da violência juvenil, por exemplo, não é raro ouvir que as *autoridades constituídas podem fazer muito pouco sem a colaboração dos pais*, que devem mostrar a seus filhos “os valores corretos que regem a vida em sociedade”. (CUNHA, *Ibid.*, p. 465, grifos meus).

³² Na ocasião do Estágio de Doutorado-Sanduíche, pude observar esta posição de “desqualificação” também por parte de professores de algumas regiões da Alemanha, ao acompanhar as discussões de um grupo de pesquisa cujo foco eram os cursos de formação continuada para professores de Educação Infantil.

³³ Expressão proferida por Sasha Neumann durante encontro de discussão de dados da pesquisa “Autorisierung des pädagogischen Selbst – Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen”/ Autorização do eu pedagógico – Práticas de endereçamento em cursos de formação continuada (trad. minha) realizado em 07 de junho de 2013 na Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg.

Em certa medida, podemos inferir que a “desautorização” dos pais tem sofrido modificações neste começo de século. Nogueira (2006, p. 165) lembra que

[...] a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens, vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los.

Penso que a responsabilidade em si nunca foi retirada dos pais, até porque existem níveis de responsabilidade no que diz respeito à educação. Não gostaria de fazer essa distinção, mas penso que o quesito do sustento, ou seja, a responsabilidade no sentido mais imediato de sobrevivência sempre foi delegada aos pais. E, em certa medida, talvez seja, até hoje, uma das instâncias que mais caracteriza o exercício da parentalidade³⁴.

Em minha pesquisa de mestrado, as crianças entrevistadas (em sua grande maioria), descreveram “ser pai/ser mãe” como algo muito árduo, que envolve o pagamento de muitas “contas”. Provavelmente porque esta seja uma constante reiterada pelos pais em casa. Cabe levantar a questão aqui que para as crianças não é cogitado o fato de que o pagamento de contas independe de ser pai ou ser mãe; enquanto o universo adulto é vislumbrado por elas como algo interessante pela liberdade a ele associado, já a parentalidade é associada a algo muito difícil.

Caberia questionar, atualmente, quais as responsabilidades empurradas, permitidas ou delegadas aos pais, e como estas são remetidas às crianças; levando-se em consideração que se trata sempre de um jogo de relações de poder, que envolvem as instituições tão caras à discussão desta pesquisa, quais sejam: a família, o Estado, a escola, e a sociedade num sentido mais amplo. Na sequência vamos dar atenção especial a uma dessas instituições, que de fato, merece atenção especial pela temática da tese e o respectivo material empírico de análise.

³⁴ “De origem anglófona, a palavra ‘parentalidade’ (*parenthood*) se generalizou a partir de 1970 para definir o pai segundo sua ‘qualidade’ de pai ou sua faculdade de alcançar uma função dita ‘parental’.” (ROUDINESCO, 2003, p. 157). Atualmente o termo é amplamente usado e não se limita à figura paterna.

4.2 FAMÍLIA, UMA MAQUINARIA FRUTÍFERA

*O que é família?
São muitas partes pequenas, que estão
umas com as outras e umas contra as
outras³⁵.*

(ROCHE, *apud* SCHULZE E SCHEUSS,
2007, p. 17, trad. minha)

Família é laço. É recanto, é afeto (seja ele tímido ou explícito). É conflito, desavença. São tramas enredadas de muitas relações e não há quem dela não possa falar, mesmo quem nunca teve uma família, adota ou persiste na tentativa de alcançar uma – e dificilmente não terá já formulada a respeito dela uma instituição idealizada.

Família, estrutura que une em um mesmo “lugar” a função sociedade e indivíduo, pois é no seu seio que manifestaremos nossos primeiros impulsos e que muitos deles deverão ser controlados para viver com os outros, para conviver em sociedade.

Atualmente, devido às inúmeras possibilidades de arranjos familiares, impõe-se entre os estudiosos da família o uso do termo no plural: famílias. Mantereí aqui a sua forma singular exatamente para propor um exercício impossível, mas nem por isso improdutivo, qual seja, de tentar descrever alguns de seus mecanismos específicos, suas engrenagens e funções variadas. Por isso, de imediato proponho pensá-la como uma máquina, ou melhor, maquinaria³⁶. Maquinaria que produz uma gama muito ampla de sujeitos, sentimentos, percepções, enfim, modos de ver, ser e estar no mundo.

Em termos práticos, Elisabeth Roudinesco (2003) nomeia a família como um fenômeno universal, que supõe uma aliança de um lado (o casamento, embora hoje possamos questioná-lo pelas suas mais variadas configurações) e uma filiação de outro (os filhos). A partir desta nomenclatura inicial, podemos distinguir duas abordagens de família, segundo as vertentes teóricas que têm sido adotadas, quais sejam: uma que privilegia o estudo vertical e as transmissões geracionais; e outra, no sentido horizontal, do parentesco,

³⁵ “*Was ist familie? Viele kleine Teile, die miteinander und gegeneinander sind*”.

³⁶ À propósito, a ideia do uso da palavra “maquinaria” para título deste subcapítulo surgiu a partir da leitura do artigo “A maquinaria escolar” de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992).

esta se detém pelo viés antropológico na estrutura das alianças, da união e do “estilhaçamento” das famílias.

Com a instituição da lei universal do incesto, Lévi-Strauss inaugurou uma caracterização que faz com que a família possa ser considerada “uma instituição duplamente universal, uma vez que associa um fato de cultura, construído pela sociedade, a um fato de natureza, inscrito nas leis da reprodução biológica” (*apud* ROUDINESCO, 2003, p. 16). Para compreender um pouco melhor as nuances históricas, trazemos a descrição de Roudinesco (2003) de três grandes períodos de “evolução da família”. Primeiramente, a família tradicional, cuja principal função social era a garantia e transmissão do patrimônio, caracterizada pela submissão à autoridade patriarcal³⁷, nas palavras da autora, “verdadeira transposição da monarquia de direito divino” (p. 19). Num segundo momento, o casamento ganha feições românticas e os pares se escolhem, não obedecendo mais necessariamente à ordem paterna quanto à escolha do cônjuge. Este modelo de família moderna se construirá paulatinamente entre o final do século XVIII e meados do XX. E, por último, temos a família dita “contemporânea” ou “pós-moderna”, a qual, conforme estudos de Roudinesco (2003), surge a partir dos anos 60 e caracteriza-se por uniões de durações relativas, cujo objetivo principal são relações íntimas ou realização sexual; a filiação sequer é mencionada, porque esta deixa de ser um imperativo para que uma união ou casamento se configure como tal.

Gostaria de me deter um pouco mais sobre a “segunda fase” das transformações da família, já que ela diz respeito mais diretamente ao meu objeto de pesquisa. O fato de ter sido adotada uma lógica afetiva – agregada a elementos governamentais como a ampliação dos sistemas educacionais e a responsabilidade da nação em assegurar a educação das crianças – , fez com que a atribuição da autoridade se tornasse “motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro” (Ibid., p. 19). Mas para chegar a esta cena “divisória” dos atores responsáveis pela educação, vamos restabelecer brevemente as nuances de um deles, que começou como protagonista e atualmente se encontra quase como coadjuvante no palco das relações familiares: o pai.

³⁷ Segundo o conceito de autoridade de Hannah Arendt, explorado anteriormente, esse exercício parental não se configuraria como autoridade.

O pai dos tempos arcaicos era “a encarnação familiar de Deus³⁸, verdadeiro rei taumaturgo, senhor das famílias. Herdeiro do monoteísmo, ele reina sobre o corpo das famílias e decide sobre os castigos infligidos aos filhos” (Ibid., p. 21). Os direitos e o poder delegados a este pai arcaico “todo-poderoso” se mantiveram por muito tempo, de forma inquestionável. O Cristianismo reforçava os poderes paternos: à imagem de Deus, o pai devia transmitir mais que o patrimônio, controlar as atitudes dos filhos, educá-los moralmente e, ao mesmo tempo, prenunciar o castigo, a maldição, em caso de insubmissão por parte da prole.

A partir do momento em que a Igreja começou a entrar em declínio, o pai heróico, parafraseando Roudinesco (2003), na medida em que se apagou a soberania de Deus, foi relativizado, mas não perdeu força; da cena das batalhas ele passou ao teatro da vida econômica e privada. No Brasil, a relação do Estado com a figura do patriarca se estabeleceu de forma mais intensa em relação à Igreja e, poderíamos dizer, mostra-se até anterior à queda do poder eclesiástico. Havia um forte interesse por parte do Império no poderio patriarcal. Uma vez garantida a submissão das famílias a um só corpo, o controle geral da população era facilitado. O excerto abaixo ilustra de forma expressiva esta relação dos demais componentes da família patriarcal brasileira:

A família colonial fundou sua coesão num sistema piramidal cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido chefe de empresa e comandante de tropa. Do homem era exigida toda iniciativa econômica, cultural, social e sexual. Os demais membros do grupo ligavam-se mutuamente e ao pai, de modo absolutamente passivo. [...]. O pai representava o princípio de unidade da propriedade, da moral, da autoridade, da hierarquia, enfim, de todos os valores que mantinham a tradição e o *status quo* da família. (COSTA, 2004, p. 95).

Essa configuração familiar denota a adoção do modelo de organização da família colonizadora portuguesa e retoma, ao mesmo tempo, as características da família da Idade Média e início da era Moderna descrita por Ariès (1981, p. 275): “A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade”. Em certa medida, o próprio distanciamento emocional e afetivo moldava ainda mais a posição autoritária assumida pelo pai. Embora atualmente esta postura pareça um tanto hostil e fora dos padrões que almejamos, cabe a ressalva das condições de possibilidade para a emergência dessa figura. As relações estavam

³⁸ Em um movimento equivalente, o monoteísmo seria a projeção do pai no sagrado.

instauradas de tal forma que qualquer reação de resistência por parte da mulher ou dos filhos era impensável. Não havia razão para fuga ou rebeldia, dado o fato que o sustento estava imediatamente ligado à figura paterna. Segundo Costa (2004), essa relação de dependência só reforçava o “direito natural e sobrenatural” do pai em todas as tomadas de decisão: educacionais, profissionais, afetivas e sexuais de seus dependentes.

O que a princípio pode parecer um exercício de autoridade fácil, dada a conformação dos sujeitos submetidos, merece um ponto de destaque no que se refere à manutenção impositiva desta figura. Costa (2004) chama a atenção para a única forma possível de se exercer a masculinidade nesta época. A situação hostil do entorno não permitia outra postura. A garantia de território, de mando sobre os escravos e até mesmo de reconhecimento da estrutura familiar, se dava através de constantes ameaças e punições que infligiam medo às pessoas que faziam parte do “domínio” patriarcal.

Esse modelo só ganhou outros contornos com a vinda da família imperial portuguesa ao Brasil, o processo de urbanização e a posterior criação do Estado nacional, aliada ao movimento higienista; a partir deste, redefiniram-se as formas de convivência íntima e assinalaram-se novos papéis e novas funções aos membros da família (Ibid.). Assim como Roudinesco (2003) aponta para o declínio da função paterna com a irrupção do feminino no século XX, podemos afirmar que, também no Brasil, a importância concedida à mulher no seu papel de mãe e esposa diminuiu o poder do pai. Mas, para a garantia da manutenção dos corpos dóceis, as funções outorgadas à mulher mantinham-na “aprisionada” ao lar. Atividades que tivessem qualquer relação com o espaço público, como interesse por roupas de moda, foram tão logo banidas pelo movimento higienista – que elencava os malefícios desses interesses à saúde da mulher e aos demais componentes da família. E, para garantia da supremacia masculina, Costa (2004) descreve a postura machista – de homem que zela pela sua própria sexualidade e da mulher – como a mais conivente para o Estado. Desta forma, os “núcleos” familiares estariam garantidos, e, conseqüentemente, a norma familiar garantiria cidadãos domesticados e à disposição da pátria.

Roudinesco (2003, p. 29) depreende que “nunca houve uma idade de ouro da onipotência paterna, na medida em que as leis da cidade sempre tiveram como papel impor limites ao exercício de sua autoridade”. Por isso, não é de hoje a sensação de que a figura paterna vem sendo destituída de sua posição, embora, é possível inferir que no contexto

brasileiro do século XIX esta sensação foi camuflada pela reconfiguração do pai proprietário de terras em pai proprietário da família.

Para adentrar em um terreno descritivo mais recente, explorarei um pouco a ligação da família com o espaço a partir do qual ela se constitui e que passa a configurá-la sob diferentes aspectos. Embora a pesquisa rigorosa e detalhada de Antoine Prost (1992) sobre a primeira metade do século XX – de cujas contribuições faremos uso aqui –, só contemple a sociedade francesa, alguns paralelos podem ser traçados em relação a demais grupos sociais e identitários.

Antes da grande revolução trabalhista do século XX, a família desempenhava, além da função econômica, uma função educativa e assistencial. As famílias se auto-sustentavam e os filhos eram aprendizes desde muito cedo das tarefas que se davam, quase exclusivamente, no ambiente doméstico. Aqueles cujo corpo já não conseguia mais desempenhar as funções produtivas eram “cuidados” e mantidos pelos filhos, frequentemente passando a morar na casa destes. Nesse contexto, as relações intergeracionais ocorriam diária e intensivamente. A “evolução” da família parece ser de fácil compreensão ao delimitá-la com a perda das funções públicas (como os processos de escolarização) e o surgimento de funções privadas, o que poderia ser denominado como a “privatização” da família – mas tal análise é insuficiente. Nas palavras de Prost (1992, p. 61), “a família deixa de ser uma instituição forte, sua privatização é uma desinstitucionalização”.

Em contrapartida, é esta privatização que cria condições de possibilidade para o surgimento do indivíduo, aquele que passa a ter um espaço só seu, particular, próprio. A privacidade ganha amplitude e vai muito além do bolso ou da sacola – lugar anteriormente destinado para guardar o que de mais pessoal os sujeitos possuíam, era o lugar mais reservado onde os pequenos pertences podiam ser guardados.

Comparar esse espaço limitado de privacidade com os nossos dias e os espaços onde exercemos nossa privacidade nos leva a atentar para a constituição dos espaços privados. Tanto se fala na dissolução das fronteiras entre espaço público e privado, mas ainda temos muito daquilo que se construiu como esfera privada, claro, com outras perspectivas e anseios. Mas certamente estamos longe de conseguir abreviar nossa intimidade em um bolso. Quantos bolsos trajaríamos e levaríamos conosco? Não à toa, Prost (1992) pontua a evolução material do quadro doméstico e sua intrínseca relação com a história da vida privada.

Mas voltando ao desdobramento da vida privada familiar, cabe aprofundar aqui a emergência da individualidade. O espaço privado era, antes da revolução habitacional (décadas de 50 a 70), principalmente nas classes mais baixas, limitado ao espaço público do grupo doméstico. “Pais e filhos viviam todos os atos da vida cotidiana às claras” (Ibid., p.72). Esta expressão nos faz pensar nos modos como se teciam as relações de poder entre pais e filhos nesta época. Talvez este espaço “sempre convivido” não necessitasse de uma vigilância tão árdua ou ainda, do autocontrole das crianças tão sutilmente introjetado. Mas talvez os conflitos também fossem mais frequentes. A noção de intimidade não tinha muito sentido neste contexto, a vida privada, segundo Prost (1992), se refugiava nos segredos.

No Brasil a história da família também sofreu sensíveis mudanças com as transformações relativas ao espaço físico da casa, mas podemos situá-las já no final do século XIX, quando os preceitos das normas médicas de higiene se intensificaram cada vez mais, a ponto de restringir o poder paterno. Nesse período, quem passou a ditar as regras sobre os comportamentos mais adequados foi o médico. A título de exemplo, a vigilância sobre os modos de educar as crianças e a saúde individual de cada um trouxe à luz preocupações de cunho físico-emocional:

Uma criança submetida a uma má amamentação; a uma alimentação insuficiente; à falta de exercício; a um regime anti-higiênico do vestuário; ou, ainda, a castigos brutais; à falta de amor paterno e materno; ao medo provocado por histórias de fantasmas, duendes, lobisomens, etc. seria um adulto fraco de caráter, pusilânime, possuidor de um saúde física e moral extremamente precária. Uma criança bem cuidada, pelo contrário, tornar-se ia o perfeito adulto higiênico. (COSTA, 2004, p. 144).

Vemos aqui a menção ao amor paterno e materno e o efeito de culpabilização, remetido aos pais que não seguissem as normas de uma boa educação. Este é um dado importante, pelo fato de apresentar uma ruptura na “coordenação” das relações familiares. Não é mais o pai que decide pelas ações da mulher, dos filhos e dos empregados. O que dizer, então, das relações entre pais e filhos?

Assim como Ariès (1981) observa a partir dos “tratados de educação” na Europa do século XVII que a família moderna – ou “família sentimental moderna” – nasce ao mesmo tempo que a escola, podemos afirmar que, no Brasil, para além da expansão escolar (anterior ainda à obrigatoriedade, que tardará a acontecer aqui, se compararmos com países da Europa), o movimento higienista alterou a configuração familiar, fazendo com que os laços e a intimidade desta se intensificassem.

Esse quadro, no entanto, remete-nos à relação de várias ações conjuntas. Veiga (2009) aponta as medidas de proteção da infância desde fins do século XIX como fatos que vieram a fomentar a interferência do Estado nas relações entre adultos e crianças. O movimento da Escola Nova, conforme já mencionado anteriormente, também refletiu-se em ações diferenciadas nas escolas, na relação entre professor e aluno.

Não há dúvida, conforme sugere Nogueira (2006, p. 160), que “um processo de democratização” instalou-se nas relações internas da família. Para Costa (2004); tal processo tem relação direta com o movimento progressivo de higienização, o qual, já no século XIX, fez com que a vida do habitante da então grande cidade brasileira girasse em torno dos filhos. Este passou a

[...] *casar* para ter filhos; *trabalhar* para manter os filhos; *ser honesto* para dar bom exemplo aos filhos; *investir* na saúde e educação dos filhos; *poupar* pelo futuro dos filhos; *submeter-se a todo tipo de opressão* pelo amor dos filhos; enfim, *ser acusado e aceitar a acusação, ser culpabilizado e aceitar a culpa*, por todo tipo de mal físico, moral ou emocional que ocorresse aos filhos. (p. 251, grifos do autor).

Instaurou-se, portanto, um novo modelo de família que expandiu a responsabilidade parental de forma consideravelmente significativa; os filhos passaram a ser motivo de orgulho ou culpa dos pais, conforme o sucesso ou fracasso de suas concepções e práticas educativas, e a garantia do bem-estar psicológico dos filhos passou a ser a sua principal função (NOGUEIRA, 2006). Chamamos a atenção do leitor para a inserção do termo “pais”, que agora se refere a uma atuação conjunta ou ao menos co-participativa entre pais e mães. Elas, que sempre estiveram presentes no processo educativo, passaram a obter reconhecimento de sua autoridade no âmbito público e social, muito recentemente.

Em relação às pesquisas sobre a família no Brasil que têm sido realizadas nas últimas quatro décadas, os materiais mais utilizados em termos históricos são os registros paroquiais e as listas nominativas de habitantes, também denominadas “maços de população” (SCOTT, 2009). No que diz respeito a esse material, encontramos em desvantagem, dada a forma como ocorreu a colonização do nosso país e os constantes “remanejamentos” de documentos para novas sedes paroquiais, o que acarretou muitas perdas e desorganização de materiais.

No que tange a pesquisas de cunho mais social, destacam-se os estudos de Oliveira Viana e Gilberto Freyre. Também foi de extrema importância a obra de Sérgio

Buarque de Hollanda, *Raízes do Brasil*, onde o autor tematizou a família patriarcal e latifundiária como a invasão do público pelo privado, do Estado pela família. Criticada pelo viés paternalista, a obra de Freyre ganha outro olhar a partir dos trabalhos subsequentes que “passaram a incorporar análises sobre a condição feminina, a criança, a ilegitimidade, o casamento, o concubinato e a transmissão das fortunas” (SCOTT, 2009, p. 19). Estes trabalhos romperam com a associação direta de família brasileira com o patriarcado e tornaram transparentes os altos percentuais de domicílios chefiados por mulheres.

Segundo observação de Gilka Girardello (2012, informação verbal³⁹), caberiam alguns questionamentos em relação a diferentes culturas, onde nem sempre o pai foi tomado como centro, como tribos matriarcais da África, por exemplo. Nessa medida, pensando o exercício de autoridade em um sentido mais amplo, atualmente podemos afirmar que a crise é de parentalidade, não só de paternidade, afinal, mesmo em uma configuração ocidental européia – conforme análise de Roudinesco (2003) –, a decadência da figura paterna implica um novo desenho do exercício de autoridade das figuras maternas⁴⁰.

Fonseca (1999) lembra que a noção de “crise familiar” foi desenvolvida principalmente por sociólogos alemães – entre eles, Adorno e Horkheimer – no período pós-guerra, e que a conotação de “crise”, portanto, “não é necessariamente extensível a qualquer contexto” (p. 259). Da mesma forma, quando Roudinesco (2003) fala da crise da família baseada em um contexto majoritariamente francês, nem todas as conclusões são atribuíveis ao nosso país. Mas cabe a ressalva de Fonseca (1999), quanto às transformações que podem ser observadas na família ocidental moderna, e que dizem respeito tanto ao nosso contexto quanto a outros países; entre elas estão: os “descasamentos e recasamentos” – que têm possibilitado um novo olhar para as variadas formas de organização familiares; e a extensão da expectativa de vida – que tem resultado em um convívio prolongado entre as diferente gerações.

Ao fazer um balanço das pesquisas sobre as famílias brasileiras e latino-americanas, Scott (2009) destaca que estudos recentes procuraram ampliar a abrangência geográfica e temporal nos estudos sobre a família e concluem que esta instituição continua

³⁹ Em suas contribuições como professora integrante da banca que avaliou o projeto desta tese, em 5 de março de 2012.

⁴⁰ Aprofundaremos essa discussão no capítulo 7.

a exercer papel central na vida dos sujeitos, tanto entre os grupos mais privilegiados como entre os segmentos menos favorecidos. Esse levantamento corrobora os estudos de Fonseca (1999): a autora afirma que, apesar de toda diversidade inerente ao nosso país, em aspectos regionais e de nível socioeconômico, “percebe-se uma valorização persistente dos laços familiares” (p. 260).

Os laços familiares e o que elaboramos a partir deles serão contemplados mais adiante, daremos continuidade às discussões sobre família num viés mais sociológico, com a abordagem das relações intergeracionais; mas, para tal, exploraremos outros dois conceitos antes, os quais, sem dúvida não nos farão esquecer da família: *memória e narrativa*.

5. MEMÓRIA COMO EVOCADORA DE SENTIDOS

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido.

(BENJAMIN, 1993, p. 104-105).

Nossos anseios de pesquisa e escrita sempre dizem respeito a elementos muito pessoais, a acontecimentos próprios e significativos em nossa vida. Ao lembrar a minha trajetória e buscar elementos que venham a alicerçar tal justificativa de relação do objeto de pesquisa com o sujeito investigador – busca esta de necessidade própria como a busca de uma *origem* que tanto Nietzsche como Foucault mais tarde veio a criticar (conforme já discutido no capítulo 2) –, vieram à tona alguns acontecimentos da minha infância.

Origem? Origens? Esta não existe no singular assim como também não no seu plural. Não possuímos um ponto de partida exato em nossa memória e em muitos fatos que rememoramos sequer temos controle da sua veracidade, e até que ponto o que nos contaram, o que vivemos ou lembramos tem coerência?

São fios de uma trama extremamente complexa. Trama esta que não se encontra isolada e intacta no passado, mas persiste e é reelaborada no presente. Como uma grande colcha cujo trabalho artesanal não cessa mas que ao mesmo tempo já está em uso. Colcha que envolve, aquece, abriga e provoca asco a partir de algum de seus pedaços manchados, manchas que não saem mesmo com “lavagens criteriosas” e dicas que se dizem infalíveis.

Colcha cujos fios e pedaços se distinguem, há uma camada inicial, mais gasta que ainda se sobressai em alguns pontos, mas que já foi remendada e sobreposta por outros pedaços de tecido. Ela foi retrabalhada, talvez transfigurada em alguns pontos e cujo contraste com os pedaços novos, sobrepostos, se diferencia do desbotado do tecido mais antigo.

Mas a trama está enredada. Não sabemos dizer qual o seu ponto inicial e quantas mãos já trabalharam e atuaram sobre ela. Alguns pontos parecem “enodados” e mesmo persistindo, alguns nós não deixam se desatar.

Algumas camadas sobrepostas trazem um tecido diferente, uma trama ou outra parece ser mais alegre, mas não sei por que, a impressão é que a mais desbotada, a tão remendada ainda é a mais especial, aquela de que não queremos nos livrar e da qual queremos guardar nem que sejam só alguns resquícios. Talvez para ter uma referência, para não esquecer a sua “estampa”, a qual poderá ser xadrez para alguns, para outros florida (aliás, a mais comum), com bolinhas, desenhos abstratos, geométricos, etc., dificilmente encontraremos colchas de estampa única, lisa, se assim o for, provavelmente não veio a ser colcha.

Ao ver minha sobrinha bebê nos braços do meu pai, sendo embalada e interpelada por falas acalentadoras e gracinhas de um avô bem coruja, criei uma imagem mental de fotografias que não tenho, de um tempo em que esses registros eram escassos: vejo-me bebê, nos braços do meu pai com seus 30 anos, recebendo esse carinho, esse olhar amoroso. Crio uma imagem mental que eu poderia resumir em uma palavra de intensidade própria para o momento: afeto. E ao imaginar isso me dou conta de que procuro voltar para as cores iniciais daqueles pedaços mais desbotados da colcha. Se cheguei à cor inicial não sei, tampouco interessa, essa exatidão é impossível; importa sim, a riqueza de olhar para a colcha, para as tramas que ainda estou costurando, para aquelas que remendo e para o prazer que esse manuseio um tanto artesanal e envolvente proporciona.

Brinco com as palavras antes de adentrar neste campo nada tranquilo da memória, mas que nem por isso deixa de ser prazeroso, muito pelo contrário, estudar e ler sobre este tema cativou a pesquisadora que aqui escreve. Impulsionou-me inclusive, para o trabalho de campo, momento no qual realizei um mergulho ainda maior no tema.

5.1 O IMPÉRIO DA MEMÓRIA

Nós só percebemos, praticamente, o passado, o presente puro sendo o inapreensível avançado do passado a roer o futuro.

(BERGSON, 2006, p. 176)

Difícil de descrever, elemento caro à nossa sobrevivência e cuja “perda”, escassez ou enfraquecimento provoca receio em muitas pessoas, a *memória* nos acompanha como um dos conceitos-chave nesta pesquisa. Embora não tenhamos nos debruçado sobre o tema conceitualmente até este momento, não podemos negar que dialogamos com ele nos capítulos anteriores, ao trabalharmos com registros que – mesmo que estejam situados no campo da História – , de certa forma, estão carregados com o peso de algo que se pretende sempre vivo: ela, a *memória*.

Memória é uma daquelas palavras ricas, cujos sentidos múltiplos parecem não se encerrar, mas abrir possibilidades para que eles surjam e emerjam. Memória que pode ser construída pela memória de outrem: dor compartilhada, alegrias que também queríamos ter vivido. Memória fugidia: detalhes que gostaríamos de saber, mas se perderam... talvez já nem existam mais, em memória alguma.

Dos primeiros estudos sobre o tema aos mais recentes, pontuaremos inicialmente as nossas escolhas autorais entre a gama ampla e variada disponível. Sem negar a importância das áreas *psi* e das neurociências, por fazer uso da narrativa como metodologia de pesquisa, ancoramo-nos em autores que procuram tratar do conceito de memória numa perspectiva filosófica, social e antropológica, quais sejam: Henri Bergson, Paul Ricoeur e Ecléa Bosi.

Falar em memória nos remete quase diretamente a um tema antigo. Para além da vinculação direta com o passado, o conceito de memória é alvo de pesquisas que datam desde a Antiguidade grega, cujos primeiros registros são da autoria de Sócrates, “escritos” por Platão. Mais adiante aprofundarei estas contribuições junto aos escritos de demais autores como Montaigne e Descartes.

Assunto envolvido em mitos e crenças, não se perdeu o interesse pela memória e outros temas foram a ela aliados na medida em que os estudos e as descobertas se intensificaram. Exemplo disso são as pesquisas de áreas ligadas à saúde e sua retomada em pesquisas históricas.

Seixas (2001, p. 37) afirma que a sensação atual é de que vivemos “sob o império da memória (e de seu correlato, o esquecimento)”. Em consonância com a autora, Andreas Huyssen (2000) acredita que se impõe uma necessidade de “recordação total” e explora o conceito de *musealização* cunhado por Hermann Lübbe e Odo Marquard, no começo da década de 80 do século XX como um diagnóstico de um presente obcecado pelo passado.

Os autores justificam esse movimento como uma forma de compensação de tradições vividas e decorrente da velocidade da produção industrial que torna o presente cada vez mais efêmero, como se o tempo presente já fosse imediatamente passado. Huyssen (2000, 1996) reelabora o conceito dos filósofos alemães e lhe dá uma roupagem mais subjetiva, nomeando o movimento de rememoração quase constante do passado e de registros cada vez mais numerosos de “automusealização”.

O autor pontua que o desejo de preservar objetos ou dar ao nosso entorno uma aura histórica pode ser interpretado como “uma tentativa de se libertar do espaço vazio do cotidiano e reivindicar um sentido de tempo e memória” (HUYSSSEN, 1996, p. 242). Mas, independentemente da interpretação que possamos dar a esse movimento de musealização da cultura e de automusealização dos sujeitos, é importante lembrar que nem sempre o encantamento que o objeto produz no presente é devido a uma suposta pureza do seu material, mas é provável que se encontre no espectador e no presente. Nas palavras de Huyssen (1996, p. 247), é “o olhar vivo que atribui aura ao objeto, apesar de essa aura depender da materialidade e da opacidade deste”. Ou seja, há um movimento atual que produz e provoca essa vontade de retornar ao passado, de tudo lembrar e reviver; a intenção não é fazer um juízo de valor se esse retorno ou busca do passado é bom ou ruim, mas de esmiuçar os elementos inerentes a essas ações que têm caracterizado a sociedade ocidental contemporânea. Fischer (2008), inspirada nos estudos de Huyssen, afirma que a “obsessão pela memória, vivida nas últimas décadas em nossa cultura, está diretamente relacionada ao bombardeio de informações a que somos submetidos e, conseqüentemente, ao medo do esquecimento” (p. 674).

Para além do culto individualizado em relação ao passado, podemos observar também a emergência da memória como preocupação cultural e política de grupos minoritários que lutam para ter sua identidade e história reconhecida. A palavra “resgate” vem a cair como uma luva no conceito de memória, em especial entre os historiadores que buscam reescrever a história tradicional de forma a incluir os sujeitos, cuja visibilidade foi negada nas páginas oficiais, que tinham por objetivo narrar a história de um país, por exemplo. Em detrimento deste “resgate”, novos objetos passam a ser utilizados e reconhecidos como fontes históricas, entre os quais podemos citar obras literárias, histórias de vida e até objetos materiais que, em sua singela concretude, têm algo a dizer de um passado que não deixou de existir, mas que por muito tempo foi negado.

Agora também as pesquisas contam com tecnologias de armazenamento, documentos são digitalizados, e sua “durabilidade” não fica mais restrita à ação do tempo. Em termos de mudanças recentes, percebemos que ao mesmo tempo em que nos fascinamos com as novas tecnologias de armazenamento de memória, apavoramo-nos diante da quantidade de informações inassimiláveis e daquilo que não podemos esquecer. Parece que é exatamente esse acúmulo de informações que produz uma sensação de memória fugidia e até efêmera.

A modernização dos artefatos de nosso cotidiano e as mudanças por eles provocadas reestruturam, por assim dizer, os nossos “usos” da memória. Contamos com “HDs” externos ao nosso cérebro que permitem a ampliação de espaço ou novas formas de utilizar a memória. Se antes nos preocupávamos em memorizar datas significativas ou os números de telefone mais importantes, hoje, a gama de agendas eletrônicas e virtuais é tão grande que dispensamos essa “memorização”. Em contrapartida, a Internet vem como uma ferramenta extremamente útil para “encontrar” informações quando as esquecemos ou “perdemos”, o nosso grande “oráculo *Google*” que nos diga... Mas, quando realizamos uma busca específica, o que fazer com os milhões de sites encontrados?⁴¹ Isso tudo, sem falar na “retomada do passado” a partir de ferramentas tecnológicas. Encontrar amigos de infância, como o colega da pré-escola ou a vizinha que morava na mesma rua é uma prática comum em sites de relacionamento.

Concordo com a hipótese de Huyssen (2000), de que os modos como tentamos combater o medo do esquecimento, por meio de estratégias de rememoração públicas e privadas (e eu diria também concretas e virtuais – não excluindo desta última seu *status* de realidade), refletem um desejo de ancoragem em um mundo de crescente instabilidade temporal e espacial.

Nas páginas seguintes, procuraremos retrazar as trilhas de alguns autores, retomar alguns estudos realizados e costurar a trama de pesquisa com os fios de conhecimento que nos pareceram mais profícuos para o estudo em questão.

⁴¹ Sobre o tema da *memória* por exemplo, ao digitar o verbete na busca, a ferramenta do *Google* localizou “aproximadamente 238.000.000 resultados”.

5.2 MEMÓRIA E ALGUNS CONCEITOS PRÓXIMOS: verdade, conhecimento e esquecimento

Na mitologia grega a deusa da memória é *Mnemosyne*, a mãe de nove musas que estão confiadas às artes e a quem recorrem aqueles que necessitam de ajuda, ajuda esta que vem da arte da memória. Divindade no panteão grego, *Mnemosyne* é “irmã de Cronos e de Okeanós, do tempo e do oceano, [...], ela preside à função poética que exige intervenção sobrenatural. É uma forma de possessão e delírios divinos” (BOSI, 1994, p. 89). Ao “fazer cair a barreira que separa o presente do passado, [*Mnemosyne*] lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou a luz do sol” (Ibid., p. 89). Dante, em *A divina comédia*, invoca o auxílio das musas como forma de garantir que a sua memória se mantenha ao entrar na escuridão do inferno, uma vez que *Letes*, o par contrastante de *Mnemosyne*, vem da linhagem da noite, é filha da Discórdia e provoca o esquecimento (WEINRICH, 2001). Mais adiante, veremos que *Lete* é também o nome de um rio, o rio do esquecimento, cujas águas as pessoas bebem e das quais se utilizam para banhar as almas que querem se esquecer da existência anterior, enquanto *Eunoë* é o rio gêmeo que tem o poder de não deixar esquecer.

Diferentemente do ato de esquecer⁴², para o ato de reter informações na memória não parece haver muitas estratégias, para além do auxílio das musas, filhas de *Mnemosyne*. Na Antiguidade Grega, e eu diria até o desencadear da época iluminista, a memória era vista como uma arte, a *ars memoriae*, o que chamaríamos hoje de uma arte ou técnica de memorização e que, já na época, também era nomeado como mnemotécnica.

A arte da memória precede a conceituação das artes livres (*artes liberales*) e das ciências e é incluída na arte da retórica, à qual serve de apoio. Trata-se de uma arte espacial, pois é sempre em uma paisagem da memória que age a arte da memória, no “seu discurso o artista da memória precisa apenas repassar em pensamento a sequência de lugares [...] e com isso pode invocar em série as imagens da memória” (Ibid., p. 31). Era uma arte que unia memória e imaginação, o abstrato deveria se tornar concreto a partir da verbalização.

⁴² Gagnebin (2006) explora na Odisséia, os percalços na viagem do personagem Ulisses que luta contra os Lotófagos – povo “cujas doces refeições floridas trazem o esquecimento e a dissolução da identidade subjetiva” (p. 92) –, contra Calipso e Penélope, deusas que o tentam ao esquecimento de sua amada e terra de origem.

Nos escritos de autores como Platão, Montaigne, Pascal, Descartes e Spinoza, percebe-se que “a memória, reduzida à rememoração, opera na esteira da imaginação” (RICOEUR, 2007, p. 25). Mas a imaginação é considerada algo “menor” para os filósofos do conhecimento, pois a “permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória” (Ibid., p. 26).

Cabe aqui uma digressão com relação ao conceito de verdade na língua grega: a palavra *aletheia* é constituída pela letra *a* de negação e acrescida pelo radical *leth*, que quer dizer encoberto, oculto, latente; ou seja, a palavra *aletheia*, além da palavra verdade, traz consigo a conotação de não encoberto, não oculto, não latente. Para além destes sentidos, Weinrich (2001) ainda faz uma analogia com a raiz da palavra (*leth*) e o nome *Lete*, dado ao mítico rio do esquecimento, e sugere para *aletheia* o significado de “a verdade como o ‘inesquecido’ ou ‘inesquecível’” (p. 21). Não à toa, durante séculos, “o pensamento filosófico da Europa, seguindo os gregos, procurou a verdade do lado do não-esquecer, portanto da memória e da lembrança” (Ibid., p. 21). Ao mesmo tempo, portanto, que se questionava a possibilidade de realmente alcançar a verdade na memória, a busca pela veracidade partia sempre da memória.

O conhecimento de si, exercício ascético preconizado pelos gregos – como lembra Foucault (2004) –, visava a um olhar que incide sobre si mesmo e busca a verdade. Conhecimento de si como chave de uma “memória essencial”, em outras palavras, “a relação entre a reflexividade de si sobre si e o conhecimento da verdade se estabelece na forma da memória. Conhece-se para reconhecer aquilo que se havia conhecido” (Ibid., p. 554). Essa doutrina de origem platônica diferencia-se do estoicismo, no qual o exercício reflexivo se dá pela meditação e não pela memória.

Talvez a insistência platônica por uma busca de verdade na memória se deva ao fato de Platão acreditar em um saber que nasce de uma existência anterior ao nascimento, como se a nossa alma fosse recoberta por uma camada de cera (WEINRICH, 2001)⁴³; portanto, o ato de relembrar estaria vinculado ao alcance do conhecimento e da verdade.

Entretanto, não tardou para que a ligação da memória com o conhecimento fosse limitada ao ato de memorizar, não mais como uma arte de memorização, mas como uma

⁴³ A origem da metáfora da cera, extremamente utilizada entre os teóricos da memória, surgiu a partir da tábua encerada, um utensílio utilizado para a escrita na Antiguidade, acessível (ainda mais se comparado ao papiro) e fácil de manusear, “a camada de cera podia ser facilmente alisada depois do uso e novamente empregada como *tábula rasa* para escrever outras coisas” (WEINRICH, 2001, p.23). Mais tarde, Freud viria a estabelecer uma relação semelhante com o “bloco mágico” e o inconsciente.

“decoreba”, isenta de reflexão e sabedoria. Weinrich (2001) retoma os conselhos do pedagogo Vives e do escritor Rabelais sobre os usos da memória para a aprendizagem. Em ambos, a memorização de conteúdos aparece como forte aliada; já as recomendações de Montaigne destacam que decorar não é aprender, nesse sentido o autor traz algumas “máximas” como a inutilidade de saber muitas palavras memorizadas sem tomar conhecimento do seu significado, sem experienciá-las.

Também em Descartes, em seu *Discurso sobre o método*, percebemos uma conotação negativa em relação à memória: o autor a restringe à técnica de memorização de textos. Segundo Paul Ricoeur (2007, p. 25), era uma época na qual nada vinha “em auxílio da memória como função específica do acesso ao passado”. Weinrich (2001, p. 98) constata que um século após a morte de Descartes, “chamado por excelência o século da razão, esta deve seguir o seu próprio caminho, mantendo-se o mais possível longe da memória e da arte de memorizar”. A partir de então, concebeu-se entre os iluministas uma forte distinção entre memória e discernimento.

Harald Weinrich propõe com seu livro *Lete – arte e crítica do esquecimento*, uma história cultural do esquecimento. O *status* negativo que é dado ao ato de esquecer em nossa cultura talvez faça o leitor se questionar sobre a contribuição desta pesquisa, ao imiscuir-se nessa temática. Na esteira dos estudos foucaultianos, afirmamos de imediato que compreender, ao menos em parte, como foi construído o menosprezo em relação ao esquecimento é compreender alguns dos fenômenos que mobilizaram e deram outras roupagens ao conceito de memória.

Entre as diversas figuras literárias que trazem a memória sob algum viés, cito também o conto de Borges (1970) *Funes, o memorioso*, onde a personagem principal, descrito por um narrador que a conheceu pessoalmente, deixou simplesmente de esquecer. Uso propositalmente a expressão “deixou de esquecer” exatamente para pensar o quanto lamentamos o que “deixamos de lembrar”. Funes, após cair de um cavalo, passou a lembrar de absolutamente tudo o que acontecia ao seu redor; ele sabia, por exemplo,

[...] as formas das nuvens austrais do amanhecer do trinta de abril de mil oitocentos e oitenta e dois e podia compará-las na lembrança com as listras de um livro espanhol encadernado que vira somente uma vez e com e com as linhas de espuma que um remo sulcou no Rio Negro na véspera da batalha do Quebracho. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada às sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro; nunca havia duvidado, cada reconstrução, porém, tinha requerido um dia inteiro (BORGES, 1970, p. 94).

Retomo este trecho do livro exatamente para contrabalançar a atual angústia em relação ao esquecimento, e para dialogar com os autores que diferenciavam uma “boa memória” de um “bom intelecto”. Borges ainda complementa, quase ao final do conto: “Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos” (Ibid., p. 97). Ou seja, a boa (ou ótima) memória no conto de Borges também deduz sobre a debilidade do ato de pensar.

John Locke traz uma concepção de memória, que remete ao dualismo de Bergson (conforme veremos adiante), em seu *Ensaio acerca do entendimento humano* (escrito em 1690): percepção sensorial (*sensation*) ou interna e percepção mental externa (*reflection*); mas, diferentemente de Bergson, Locke acreditava na existência de um “repertório” de ideias. Também o esquecimento faz parte da memória na concepção do autor, constituindo-se em um elemento ameaçador, pois, sem a ajuda da memória, “as demais capacidades do espírito permanecem ‘em grande parte inúteis’” (WEINRICH, 2001, p. 99). Esta posição de Locke reflete a opinião favorável em relação à memória, por parte dos empiristas, se comparada à posição dos racionalistas: cartesianos, para eles existe uma clara distinção entre razão e memória, e inclusive, uma conotação negativa para os usos da memória.

Penso que não podemos discernir a memória da razão e da imaginação; mas, de qualquer forma, vale o exercício para pensar nas fronteiras entre real e ficção. Afinal, estamos o tempo todo produzindo ficções. Quem pode atestar o real da faticidade do dia-a-dia, e por que a ficção e a imaginação que ela abarca consigo não pode ser mais interessante que o exercício de comprovação da veracidade? O que ganhamos com o real se tantas vezes tentamos ou precisamos ficcioná-lo?

E a razão? Como não trabalhar *sobre* e *com* ela a partir da memória? Como diria Bergson, a percepção, ligada à lembrança, faz com que o corpo reaja de determinadas formas sobre os estímulos dos objetos externos. Isso não seria também o uso da razão? E, ao rememorarmos episódios de nossa vida e ao localizarmos estes em uma data e não outra, não estamos também fazendo uso da razão? Ao criar hipóteses para um experimento – para nos aproximarmos aqui de áreas que se consideram estritamente “racionais” –, não estamos fazendo uso da imaginação? Que pensamento é esse que engaveta a memória, separada da razão e da imaginação e não permite seu uso simultâneo? Difícil pensar o próprio pensamento de forma espacial.

E será mesmo o problema de lembrarmos os fatos do passado, a partir de imagens, a preocupação com uma busca de veracidade? – uma vez que parecemos extremamente criativos em “elaborar e criar” imagens, ou seja, quase num exercício de bricolagem, remontamos e colamos ou recortamos imagens vistas junto a outras imaginadas; às vezes recriamos, damos novas tinturas, texturas, ou ainda, tentamos borrar imagens que preferiríamos não estivessem tão nítidas na memória. É possível distinguir o que é imaginado e o que seria uma imagem estritamente visualizada “externamente”?

Nesse ponto, o problema do esquecimento também é colocado desde as primeiras obras, e até “duplamente colocado, como apagamento dos rastros e como falta de ajustamento da imagem presente à impressão deixada como que por um anel na cera” (RICOEUR, 2007, p. 27). Ao esquecimento é dado um teor negativo, pois é desconsiderado o seu valor benéfico para a memória. Para lembrar, é necessário esquecer; o mais incomum, talvez, é esquecer exatamente aquilo que gostaríamos de esquecer. Não nos deteremos nesse ponto, pois interessa-nos o estatuto atual da memória, qual seja, de uma ação do sujeito associada à necessidade premente de tudo lembrar, de guardar lembranças e de cuidar para não esquecer.

Ricoeur (2007) dirá que tanto a imagem como a memória trarão consigo, desde a antiguidade, o cunho da suspeita, devido ao ambiente filosófico de seu exame. Embora historicamente tenha se dado uma tentativa de distinção entre memória e imaginação, entre o que seria da ordem do real e da ficção, respectivamente, em nossa pesquisa não pretendemos dissociá-las; afinal, não procuramos a verdade de outrora nos relatos das pessoas entrevistadas. Procuramos permitir a elas a ficção, até porque ficcionamos o real e procuramos “realizar” (no sentido de tornar real) algumas ficções.

A proposta era de que nossos narradores pudessem hipotetizar, criar, produzir histórias, seja para modificar um passado que “não se quer dado”, seja para ressignificá-lo, para poder acessá-lo mais e mais vezes de forma segura e tranquila. Às vezes, acreditamos que é o real que acessamos quando recontamos o ficcional (seja ele ficcionado por outrem que nos contou algo ou por nós mesmos), sem nos darmos conta.

5.3 PASSADO E MEMÓRIA COMO ELEMENTOS ONTOLÓGICOS

A perspectiva teórica do conceito de memória assumida nesta tese não se detém nas teorias das neurociências, o que quer dizer que não abordamos elementos que dizem respeito à parte estritamente física, envolvendo as respectivas ações químicas neurais que constituem e mantêm a memória.

Interessa-nos, nesta pesquisa, o que fazemos com os elementos que constituem a nossa memória, em outras palavras, com aquilo que faz sentido para nós e, por isso mesmo, também nos constitui. De que forma trabalhamos, elaboramos ou, como disse Freud, perlaboramos (do alemão *Aufarbeitung*: perlaboração) aquilo que vivemos e que, de alguma forma, tem significado para nós e produz novos sentidos mediante fatos da nossa vida? Para tal, anoro-me na obra *Matéria e memória*, de Henri Bergson. Trago a seguir alguns pontos importantes do livro para compreender o conceito de memória do autor e dialogar com as suas proposições.

Início com as palavras utilizadas por Bergson (2006) na introdução do livro, já no prefácio: “Este livro afirma a realidade do espírito, a realidade da matéria, e procura determinar a relação entre eles sobre um exemplo preciso, o da memória” (p. 1). Para Bergson, a *memória* é espírito, e a *percepção* (conceito que aprofundarei adiante) é matéria; ambas misturadas constituem a nossa experiência e a nossa representação (DELEUZE, 1999). Cabe aqui a ressalva de que, ao falar de *espírito*, Bergson se refere à psique humana; o autor situa que o objeto de estudo da psicologia é o *espírito humano* funcionando utilmente para a prática. “Se, portanto, o espírito é uma realidade, é aqui, no fenômeno da memória, que devemos abordá-lo experimentalmente” (BERGSON, 2006, p. 77-78), a lembrança representa “precisamente o ponto de intersecção entre o espírito e a matéria” (Ibid., p. 5).

São, portanto, de interesse do autor os estudos que dizem respeito ao campo da psicologia, mas ele vai além e toma por base o método filosófico da *intuição*, o qual, segundo Deleuze (1999, p. 18), “nos leva a ultrapassar o estado da experiência em direção às condições da experiência”. Intuição é entendida aqui como um método elaborado, que atenta para a criação de problemas e o cuidado com os falsos problemas. A proposição de Bergson no cuidado com problemas de pesquisa não é a ação de descoberta destes, mas de sua criação.

Trata-se não apenas de descobrir o problema ao colocá-lo, mas de inventá-lo. A temática da criação de problemas, sua veracidade e mesmo suas possibilidades de solução possuem relação com os estudos de Bergson, pelo contraponto que o autor lança às áreas da metafísica, matemática, física, entre outras.

A intuição remete ao método platônico de divisão. Não à toa, os conceitos platônicos se pautam em uma estrutura dualista, mas nem por isso binária; Bergson destaca que é preciso “destrinchar” os elementos de análise para situar suas diferenças de natureza e esmiuçar o “misto” no qual se encontram. Misto ou mistos, que em outras áreas, principalmente identificadas como materialistas e idealistas, eram analisados somente como diferenças de grau. Esta premissa acompanhará todas as obras do autor e se mostrará presente nas teorias por ele formuladas.

Sem estar isento das transformações do final do século XIX, a construção filosófica de Bergson “respondia às angústias de seu tempo, com relação à automação dos corpos e da vida, por causa da inserção crescente dos homens em uma lógica de estímulo-resposta” (FERRAZ, 2007, p. 53), pautada pela produção fabril e pela expansão das cidades. Dentro deste panorama, o pensamento de Bergson extrapola de forma ampla o campo estrito da filosofia (PINTO et al., 2007).

Compreender Bergson implica desalojar algumas certezas ou mesmo algumas características “bem definidas” de conceitos como: percepção, representação, consciência, duração, espaço, passado, presente, entre outros. Destes, traremos alguns para compreender melhor a teoria do autor.

Começamos pela definição do conceito de percepção: uma ação do corpo sobre estímulos de objetos externos e a determinação de ações possíveis sobre estes objetos; compreende-se aqui as ações como faculdades atestadas pela consciência, que operam mudanças nas coisas, a partir da ligação com demais capacidades do corpo organizado. Bergson diferencia a sua concepção de percepção daquelas preconizadas pelas teorias realista e idealista – que a consideram como estados do sujeito projetados fora do corpo. Para ambas as teorias, as percepções no sentido plural são “alucinações verdadeiras”. No senso comum, a palavra está extremamente associada à noção de perceber, de sentir algo, o que também não deixa de ter relação com o conceito bergsoniano; mas o filósofo vai além e inaugura na palavra percepção uma gama de ações corporais interligadas entre si.

Enquanto a percepção diz respeito às respostas do corpo aos objetos externos, no sentido pragmático e utilitário, a afecção será a impureza da percepção, aquilo que produz

algo e pode criar uma representação. Metaforicamente, “a percepção mede o poder refletor do corpo, a afecção mede seu poder absorvente” (BERGSON, 2006, p. 58). Um exemplo dessa diferenciação entre percepção e afecção é a conversão de uma imagem presente, uma realidade objetiva em imagem representada; para esta ação, não é preciso ampliar os sentidos e “iluminar o objeto, mas ao contrário obscurecer certos lados dele, diminuí-lo da maior parte de si mesmo, de modo que o resíduo, em vez de permanecer inserido no ambiente como uma *coisa*, destaque-se como *quadro*” (Ibid., p. 33-34, grifos do autor).

Isto não significa dizer que a percepção, ao contrário da representação, daria conta da totalidade de características de um objeto ou estímulo externo que venha nos interpelar. Conforme pontua Deleuze (1999), a percepção é o objeto *menos* algo, é aquilo que o nosso corpo, a partir do que nos interessa, extrai do objeto. Por isso, quando acreditamos perceber algo, na verdade estamos subtraindo as propriedades reais daquilo que pensamos estar nos apropriando mentalmente. Não à toa temos a ilusão de que a percepção é idêntica à matéria, e a memória idêntica à totalidade do passado. Poderíamos dizer que, felizmente, não temos todo esse alcance. “Isto equivale a dizer que o próprio objeto se confunde com uma percepção *pura* virtual, ao mesmo tempo que nossa percepção real se confunde com o objeto, do qual ela subtrai apenas o que não nos interessa” (Ibid., p. 16-17).

Para exemplificar a percepção e o uso da memória como mecanismo de ação para reagir ao impulso externo, trago a descrição do ato de ouvir, segundo explanação de Bergson (2006, p. 124):

Ouvir a palavra falada, com efeito, é primeiramente reconhecer seu som, em seguida identificar seu sentido, e finalmente buscar, mais ou menos longe, sua interpretação: em suma, é passar por todos os graus de atenção e escrever várias capacidades sucessivas a memória.

Bergson esclarece que o fato de cada ação estar impregnada de lembranças faz com que os atos de percepção e lembrança estejam carregados um do outro. Assim, a memória é praticamente inseparável da percepção, pois intercala o passado no presente; e o “ato concreto pelo qual reavemos o passado no presente é o *reconhecimento*” (Ibid., p. 99, grifo do autor). Geralmente a lembrança surge após ser reconhecida a percepção. Já a lembrança pura é a representação de um objeto ausente. Nesse ponto percebemos a fonte platônica da qual Bergson faz uso, pois já na discussão sobre a diferença entre memória e

imaginário, na Grécia Antiga, Platão define a representação como a presença de uma coisa ausente (RICOEUR, 2007).

Para aprofundar as questões, Bergson (2006) explana suas hipóteses, diferenciando-as daquelas que já haviam sido colocadas pelo realismo e idealismo, e destaca que as ações do corpo (como percepção e representação ligadas à matéria e à consciência) não se limitam à internalização das extensões dos sentidos. Para o autor, a “memória, tanto como a própria percepção, não tem sua condição real e completa num estado cerebral” (p. 42). Eis um dado importante na obra de Bergson: o cérebro não aparece como elemento principal das ações que envolvem a percepção, a lembrança e, enfim, a memória.

O autor propõe o exercício de esquecer por alguns instantes as imagens que temos de mundo material, cérebro e estímulo cerebral, e sugere que é impossível explicar a representação de imagens somente pelo transporte de informações dos nervos ao cérebro, pelo fato de o próprio cérebro também ser uma imagem por nós já representada. Fazer do cérebro a “condição da imagem total é verdadeiramente contradizer a si mesmo, já que o cérebro, por hipótese, é uma parte dessa imagem. Nem os nervos nem os centros nervosos podem portanto condicionar a imagem do universo” (Ibid., p. 13-14).

Para comprovar suas hipóteses, Bergson traz a descrição de alguns casos clínicos (cegueira psíquica, afasia, dislexia, surdez psíquica, etc.) e critica o modo compartimentado como a ciência, e algumas áreas em específico, procuram explicar os esquemas cerebrais, motores, de lembrança e pensamento. Nosso corpo encontra-se mais interligado do que imaginamos, e o cérebro não constitui um reservatório de lembranças; estas estão inscritas nos demais órgãos e, principalmente, se reatualizam conforme a necessidade do corpo, mediante a ação junto aos objetos que nos circundam. Bergson postula que, caso existam centros de imagens, estes

[...] só podem ser os órgãos simétricos dos órgãos dos sentidos em relação a [...] centros sensoriais. Eles não são depositários das lembranças puras, ou seja, dos objetos virtuais, assim como os órgãos dos sentidos não são depositários dos objetos reais (Ibid., p. 151).

Nos casos de doentes que sofreram determinadas lesões, a hipótese do autor é verificada pelo fato de algumas ações específicas (audição da língua, por exemplo) se manterem, apesar de o sujeito não atuar mais em ações a elas associadas (reconhecimento do sentido das palavras, por exemplo).

Se hoje podemos contar com pesquisas que “certificam” a partir de experimentos científicos a localização da memória, cabe destacar que: ainda que exista um “reservatório de lembranças” em algum lugar específico do cérebro – o que Bergson nega –, sua existência só fará sentido em nossas ações diárias e no próprio ato de lembrar, a partir da gama de aspectos corporais e demais órgãos envolvidos. Para além desta afirmação, o que nos interessa neste trabalho são os processos que a memória abarca, entre eles, a constituição do sujeito.

Isso fica mais claro na medida em que pensamos os conceitos de *virtual* e *atual*, ligados à memória-lembrança, memória esta que se caracteriza por seu estado de virtualidade, sempre em vias de atualizar-se. O virtual para Bergson se situa no ser, e, uma vez atualizado, encarna-se, torna-se “psicológico”, vira imagem e por isso se adapta às exigências do presente. A passagem do virtual para o atual das lembranças é a aproximação do presente, e, pertencendo a este tempo, estas (lembranças) deixam de ser (uma vez que o passado *é*), e passam a *agir* (já que o presente *é* ação)⁴⁴.

Bergson “leva ao mais alto ponto a noção de *virtual*, e [...] funda sobre ela toda uma filosofia da memória e da vida” (DELEUZE, 1999, p. 33). Eis a importância de compreender o que é o virtual na teoria bergsoniana. Trata-se de um virtual que não é vago, indeterminado; pelo contrário, é uma noção de virtual precisa. Vejamos a explanação de Deleuze, diferenciando o virtual de possível, real e atual, que nos auxilia na compreensão da teoria bergsoniana:

Com efeito, de um certo ponto de vista, o possível é o contrário do real, opõe-se ao real; porém, o que é totalmente diferente, o virtual opõe-se ao atual. [...] o possível não tem realidade (embora possa ter uma atualidade); inversamente, o virtual não é atual, mas possui enquanto tal uma realidade. (Ibid., p. 77-78).

O virtual possui existência e realidade, “ao passo que o real é à imagem e à semelhança do possível que ele realiza, o atual, ao contrário, *não* se assemelha à virtualidade que ele encarna” (DELEUZE, 1999, p. 78). A memória-lembrança, por exemplo, deixa de ser virtual, atualizando-se em imagem-lembrança. Conforme pontua Ferraz (2007, p. 54), curiosamente, “hoje as tecnologias ditas *do virtual* tendem a reforçar (e apoiar) uma visão fisicalista da memória, consolidando uma concepção [...] ‘desespiritualizada’ do corpo”. Tal tendência dificulta para nós pensar o virtual, tal qual

⁴⁴ A discussão sobre passado e presente será realizada mais adiante.

proposto por Bergson, tão arraigados que estamos em uma impressão de virtual não palpável mas diretamente associado à imagem. Ressaltamos, portanto, que a imagem é um estado presente que se diferencia do virtual, quando este se atualiza e deixa de ser apenas lembrança.

A memória em si caracteriza-se como uma “coexistência virtual”, e esta divide-se em dois aspectos, sempre ligados entre si, quais sejam: a memória-lembrança e a memória-contração. Enquanto aquela é dilatada e orientada para o passado, esta é contraída em direção ao futuro. A lembrança pura é virtual, e é no estado de virtualidade, na ontologia do ser que a buscamos; afinal, buscaríamos o passado em vão “em algo de atual e já realizado: seria o mesmo que buscar a obscuridade sob a luz” (BERGSON, 2006, p.158).

O ato de instalar-se no virtual, no passado, é nomeado de “invocação”, e, a partir do momento em que as *lembranças puras* que nele se encontram, se atualizam e tornam-se *imagens-lembrança*, elas se tornam passíveis de “evocação”. Em outras palavras, para evocar imagens é necessário, primeiramente, invocar as lembranças (DELEUZE, 1999). Bergson assemelha o ato de invocar uma lembrança ao trabalho de busca de foco de uma máquina fotográfica. Nas palavras do filósofo, a lembrança, à medida que deixa de ser virtual, aparece pouco a pouco “como que uma nebulosidade que se condensa”; porém, ainda presa às raízes do passado. Mesmo atualizada, a lembrança ainda é passado; quando rememorada, a lembrança é passado e presente ao mesmo tempo, pois, se uma vez atualizada, não se “ressentisse de sua virtualidade original, se não fosse, ao mesmo tempo que um estado presente, algo que se destaca do presente, não a reconheceríamos jamais como uma lembrança” (BERGSON, 2006, p. 156).

Bergson propõe com sua teoria uma inversão daquilo que tomamos comumente por passado e presente e relaciona estes “tempos” a elementos ontológicos, característicos ao Ser. Vamos explanar esse ponto que merece o devido destaque e abrangência, ao pesquisar o conceito de memória e as tantas “ressonâncias” que este traz consigo.

Primeiramente, trata-se de pensar somente em dois tempos: passado e presente. Esqueça o futuro, permita-se esquecer-lo, para então tentar pensar diferente. Tente desvincular a raiz da palavra passado do verbo passar e imagine-o presente. O passado só existe porque o invocamos hoje, agora, no momento presente. Se não for mencionado, rememorado, lembrado, não existirá, não será tempo algum. Por isso, como bem pontua Deleuze (1999), o passado não *era*, ele *é*.

Já o presente nunca *é*, pois jamais estamos de fato no agora; quando nele pensamos, já passou. Por exemplo, se narro algo que considero do presente, que acabou de acontecer, devo considerar que já passou, o segundo anterior já passou, já não é mais presente; por isso, o presente *nunca é*. “Quando pensamos esse presente como devendo ser, ele ainda não é; e, quando o pensamos existindo, ele já passou” (BERGSON, 2006, p. 175). O presente *é o que se faz*, é ação, ele consiste num sistema combinado de sensações e movimentos, é sensório-motor e é a própria consciência que temos de nosso corpo, é materialidade de nossa existência; no sentido estrito, é o passado mais imediato.

Enquanto o presente é psicológico, o passado é ontologia, é virtual e inconsciente, é ele que constitui o ser. Cabe destacar aqui que “Bergson não emprega a palavra ‘inconsciente’ para designar uma realidade psicológica fora da consciência, mas para designar uma realidade não psicológica – o ser tal como ele é em si” (DELEUZE, 1999, p. 43).

O passado sobrevive sob duas formas distintas: em mecanismos motores (os quais exploramos anteriormente ao definir a percepção) e em lembranças independentes. Estas conservam-se em si mesmas, e isso se dá pelo fato de o passado inevitável e incessantemente se prolongar no presente. Para Deleuze (1999, p. 42), se “temos tanta dificuldade em pensar uma sobrevivência em si do passado, é porque acreditamos que o passado já não é, que ele deixou de ser”. Não existe um passado lá longe e um presente aqui perto de nós. As lembranças que conservamos se mantêm vivas, mais ou menos apagadas, conforme a necessidade do presente.

O exercício de pensar diferente do que pensamos – como já propunha Foucault –, não é tarefa fácil, mas talvez o “universo” da memória e as funções corporais a ele articuladas comportem um período muito extenso para o que habitualmente classificamos como presente.

Uma das imagens mais esclarecedoras de Bergson – que nos auxilia a compreender este passado que *é* e o presente que *nunca é*, mas *age* – é o esquema de um cone apoiado (de forma móvel, não fixado) sobre um plano. Este cone teria em diferentes níveis e graus aquilo que já vivemos, mas os elementos nele presentes são invocados conforme os acontecimentos do plano por onde desliza. Este plano é o presente. O cone é o passado atuando sobre o presente.

O plano faz “vir” lembranças do cone as quais achávamos que não possuíamos mais – possuir no sentido de ter a lembrança, de ter nítida a sequência de determinados

fatos ou os detalhes de acontecimentos ou épocas vividas; em outras palavras, atualizam-se lembranças que se encontravam no plano virtual. Ao relembrar algo ou ao nos depararmos com situações atuais ou com narrativas de pessoas que viveram momentos conosco, nos surpreendemos com elementos do “nosso cone”, que acreditávamos estarem apagados. Por isso, as lembranças pessoais, essencialmente fugazes,

[...] só se materializam por acaso, seja porque uma determinação acidentalmente precisa de nossa atitude corporal as atraia, seja porque a indeterminação mesma dessa atitude deixe o campo livre ao capricho de sua manifestação. (BERGSON, 2006, p. 120).

A memória não é uma caixa de lembranças que eu abro quando tenho vontade de relembrar algo de um tempo que já foi; uma caixa onde estariam os objetos (intocados pelo tempo) que marcaram determinados momentos de nossa vida. A memória faz com que o corpo seja mais que pura instantaneidade, “ela lhe dá uma duração no tempo” (DELEUZE, 1999, p. 17). Duração esta que se caracteriza como: multiplicidade qualitativa e contínua; experiência vivida, ampliada e ultrapassada; condição da experiência; coexistência muito particular; simultaneidade de fluxos (Ibid.). Enfim, esta pluralidade de sentidos que define todos a um só tempo, a memória.

A metáfora do cone não limita a memória a um veredicto da sua localização, mas ao que fazemos com ela, como atuamos sobre ela e como a colocamos em ação. Por isso Bergson é um autor que nos faz pensar a memória sob outros aspectos, para além do senso comum e de tantas verdades já cristalizadas quanto a essa importante experiência. Esse pensamento que desloca e embaralha certezas que tínhamos irrompe com a tradicional esquematização de dissecar anatomicamente as atividades do corpo humano. Embora os estudos sobre a memória tenham evoluído muito no âmbito das neurociências nas últimas décadas, as contribuições de Bergson continuam atuais e mantêm uma riqueza, pertinente ao campo da filosofia e áreas afins. Como bem pontuou Deleuze (1999), o pensamento de Bergson corrobora as questões que dizem respeito à ontologia do ser e sua ligação com a memória.

De acordo com o conceito de memória de Bergson, não são as narrativas do passado que buscaremos nesta pesquisa, mas o presente, reverberando elementos já vividos que ainda “maquinam” neste corpo, que é matéria e memória concomitantemente. Assim, por exemplo, registraremos relatos em que talvez encontremos modos de narrar atos

educativos, de transmissão, de um passado que não morreu e que por isso não se apaga, já que provoca reentrâncias no presente e se constitui ainda *em* e *no* presente.

Como afirma Bergson (2006, p. 121),

As imagens passadas, reproduzidas tais e quais com todos os seus detalhes, e inclusive com sua coloração afetiva, são as imagens do devaneio ou do sonho; o que chamamos agir é precisamente fazer com que essa memória se contraia ou, antes, se aguce cada vez mais, até apresentar apenas o fio de sua lâmina à experiência onde irá penetrar.

O que está ao nosso alcance é muito restrito, pode ser só um fio como denomina o autor, mas se a ação é a “faculdade que temos de operar mudanças nas coisas”, vamos criar possibilidades de ação a partir de narrativas sobre o passado, este tempo que *é*, que elaboramos, reelaboramos, criamos e recriamos a cada dia. Por isso, o estatuto ontológico dado a memória: é graças ao passado que nos sentimos constituídos e construídos por algo.

5.4 MEMÓRIA SOCIAL E COLETIVA

Quando passamos na mesma calçada, junto ao mesmo muro, o ruído da chuva nas folhas nos desperta alguma coisa. Mas, a sensação pálida de agora é uma reminiscência da alegria de outrora. Esta sombra tem algo parecido com a alegria, tem o seu contorno: é uma evocação.

(BOSI, 1994, p. 84).

Conforme afirma Bosi (1994), a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. “Por essa via, Maurice Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera ainda maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade” (p. 55). O sociólogo frisa que mesmo as lembranças que nos parecem muito nítidas e até intactas na memória são sempre reconstruídas e repensadas com impressões atuais. Por isso, a memória não é sonho, é trabalho. Esta conceituação do passado, como algo sempre em elaboração, diferencia os escritos de Halbwachs da teoria de Bergson, quando este teoriza o passado como algo que existe em sua totalidade no cone

da memória (esquema explicitado anteriormente). Mas há outra diferenciação básica entre os autores aqui mencionados: enquanto o objeto de estudo de Bergson é a memória, o de Halbwachs são os “quadros sociais da memória”.

Bosi (1994, p. 54) afirma que a

[...] memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

O fato de Bergson não ter abordado conceitualmente a memória, como construto social, não quer dizer que ele negue o envolvimento de temáticas sociais em sua teoria. Acredito que a complexidade do conceito de memória do autor contempla também a construção social, uma vez que as ações externas ao corpo – conservadas e respondidas a partir da percepção –, dizem respeito também às ações com outros sujeitos e o tecido social onde o indivíduo está inserido.

Um elemento realmente rico e diretamente associado à memória que não foi aprofundado por Bergson é a linguagem, a qual, nas palavras de Bosi (1994), inspirada em Halbwachs, é o “instrumento decisivamente socializador da memória” (p. 56); o sociólogo “entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional” (Ibid., p. 59).

O ponto levantado por Bosi das mais distantes lembranças – que muitas vezes são construtos de narrativas de testemunhas –, coloca em cheque o conceito bergsoniano de memória, mas a autora também é cautelosa em relação à memória coletiva e questiona: será que esta daria conta da explicação de todos os fatos da memória? Talvez dê conta dos mais remotos, mas a meu ver há uma interlocução constante entre memória individual e memória coletiva.

Huyssen (2000) destaca que as abordagens sociológicas de memória coletiva de Halbwachs “que pressupõe formações de memórias sociais e de grupos relativamente estáveis – não são adequadas para dar conta da dinâmica atual da mídia e da temporalidade, da memória, do tempo vivido e do esquecimento” (p. 19). Sem desmerecer o conceito de memória coletiva, cabe lembrar que “é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

Embora se pautasse mais no conceito de memória coletiva de Halbwachs, Bosi não abandona a teorização de Bergson sobre a “reatualização” das lembranças, a partir das necessidades que se impõem no presente. A autora estabelece, porém, uma cisão muito acentuada entre as ações que dizem respeito ao trabalho, ao cotidiano dos sujeitos e um tempo reservado para o ato de lembrar. Tal fato se dá, acredito, tendo em vista os sujeitos específicos entrevistados pela autora em sua pesquisa; mas penso que o ato de lembrar e mesmo as ações que julgamos como exaustivas e que exigem esforço físico ou mental não estão apartadas do ato de lembrar e de estabelecer a todo e qualquer momento relações com o passado, seja este recente ou remoto.

Apesar de Bergson também ter distinguido a memória-hábito (que opera junto aos gestos e ações mais rotineiras) da memória-lembrança, em nossa vida dificilmente uma delas agirá isoladamente, separada da outra; momentos de rememoração poderão enfatizar esta mas não permitirão que aquela fique inativa. Por vezes, o texto da autora soa como se somente aqueles que não trabalham mais pudessem usufruir de momentos de rememoração do passado.

Talvez, o que não possamos negar é a disponibilidade e – eu diria até a vontade – de falar sobre o passado, no caso das pessoas mais velhas. Pude perceber isso nas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Bosi (1994) argumenta que as pessoas idosas sentem-se valorizadas ao serem ouvidas. Aqui remeto a reflexão da autora sobre o valor dado à narrativa por Walter Benjamin. Talvez, o fato de atualmente haver menos pessoas “dispostas a escutar” provoque esse sentimento de valorização por parte dos idosos.

A análise de dados realizada por Ecléa Bosi⁴⁵ se pauta expressivamente no trabalho, destacando o quanto este marcou a vida dos sujeitos entrevistados – o que se diferencia do rumo desta pesquisa –, mas a metodologia utilizada e a rica descrição dos dados obtidos contribuí para este trabalho pela atenção despendida à sensibilidade de quem escuta o outro. A autora destaca que procurou criar um vínculo de amizade e confiança com os “recordadores”, o que, segundo ela, resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender as revelações dos sujeitos. Levei as advertências de Bosi (1994) comigo ao interagir com os partícipes desta pesquisa e procurei considerar presente a sensibilidade não somente na hora de ouvir os “sujeitos narradores”, mas também com os registros

⁴⁵ A pesquisadora entrevistou “[...] pessoas que tinham em comum a idade, superior a setenta anos, e um espaço social dominante em suas vidas: a cidade de São Paulo”. O seu intuito era “[...] registrar a voz, [...] a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós” (BOSI, 1994, p. 37).

posteriores, sendo fiel a eles; o que, é claro, não limita as possibilidades de interpretação no momento da análise.

No que diz respeito aos estudos sobre relações intergeracionais, a pesquisa de Bosi também contribui para pensar os modos contínuos de educação e transmissão de quem já se encontra na terceira idade, pois a “vontade de revivescência arranca do que passou seu caráter transitório, faz com que entre de modo constitutivo no presente” (Ibid., p. 75). Ou seja, o passado que algumas gerações não viveram é passível de transmissão pelos seus antecedentes, que, ao contar com ouvidos atentos sentem-se valorizados. Não há como negar, a

[...] conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação, pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (Ibid., p. 82).

A forma como a autora relaciona elementos do cotidiano e da família às lembranças mais marcantes das pessoas entrevistadas confere pinceladas poéticas ao texto. Dificilmente um leitor de Bosi não se identificará com algumas das suas categorias de análise.

A função ética atual da memória é diferente daquela dos gregos, mais voltada para o conhecimento. Talvez o império da memória reflita um movimento que não quer mais se dirigir para o futuro, como o fora fortemente até o começo do século XX, mas, antes, valorizar aquilo que, com toda certeza – independentemente das projeções futurísticas –, aconteceu. Como se a preocupação mais premente não fosse mais garantir ou planejar o futuro, mas reviver fatos passados, tenham sido estes exitosos ou não; trata-se de uma responsabilidade em relação ao passado, atitude esta que considera fracassos e ganhos de um tempo que já foi mas ainda pode ser útil e ensinar algo para os dias atuais.

Segundo Seixas (2001, p. 44), entre os aspectos pouco considerados da memória, está

[...] a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a função *criativa* inscrita na memória de atualização do passado lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de toda a carga afetiva distribuída comumente às utopias e aos mitos (grifos da autora).

Na área da educação as produções no campo mais específico da história da educação, relativas ao tema da memória, se concentram mais no levantamento de histórias de vida, em especial de educadores, de modo a caracterizar diferentes décadas e as modificações inerentes a modelos institucionais, teorias e reformas educacionais.

Nesta pesquisa, proponho, partindo de narrativas de determinados sujeitos, compreender alguns dos elos transmissionais que perpassam gerações. Não se trata propriamente de retratar os efeitos históricos e sua respectiva coerência nos relatos obtidos, mas de – mais do que tomar nota do que mudou – , atentar para as recorrências, para as falas que se reproduzem e refletem modos de ser pai, mãe, filho, e para o ato de narrar-se como figura de autoridade ou como figuras que compõem uma relação de autoridade.

6. DAS NARRATIVAS QUE NOS CONSTITUEM

Nem a presença viva nem a fixação pela escritura conseguem assegurar a imortalidade; ambas, aliás, nem mesmo garantem a certeza da duração, apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da existência, e do esforço de dizê-lo.

(GAGNEBIN, 2006, p. 11).

A autora cuja citação trago aqui, rememora – após uma discussão sobre a política da hospitalidade (de sempre procurar retribuir os presentes que aquele que lhe recebe lhe oferece) –, um trecho da Odisséia em que Ulisses, após muito navegar, não tem nada a oferecer para quem o hospeda. Mas esse “nada” é compensado por narrativas de histórias, ou seja, as narrativas constituem-se em um “elemento rico de troca”.

Parto dessa noção de narrativa para vislumbrá-la na riqueza que lhe é própria. Narrativas, ato de narrar, narrar algo, narrar-se. Entre os tantos conceitos que permeiam a trama desta pesquisa, chegamos àquele que de certa forma condensa e retoma os fios até agora alinhavados. Mais palavras serão agregadas neste capítulo – como experiência, transmissão, herança – mas, dada a pertinência do assunto, o enfoque será o da narrativa.

Dialogaremos aqui com Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Richard Kearney, Jeanne Marie Gagnebin, entre outros. Começo com um elemento que caracteriza a narrativa, e que é extremamente caro para esta pesquisa: o conceito de subjetividade. Trago uma frase célebre de Kearney (2002): “toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa” (s/p.). Somos constituídos e nos constituímos ininterruptamente por narrativas. Desde o nascimento até nossa morte encontramos respaldo em uma estrutura narrativa. Não só encontramos como também buscamos ancoragem em narrativas.

Semelhante ao pensamento de Kearney, Alasdair MacIntyre (*apud* GIRARDELLO, 1998) também concebe o ser humano como “um animal narrativo”, e a narrativa como elemento fundante de nossa subjetividade; afinal, “precisamos da forma narrativa para entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente” (p. 61). Buscamos algum tipo de significação na temporalidade de nossas vidas, seja em termos do que já passou, seja

naquilo que projetamos para o futuro. A “narratividade é o que marca, organiza e esclarece a experiência temporal” (KEARNEY, 2002, s/p.). Esta temporalidade diz respeito a: um passado que não é engessado e *é*, sempre que mencionado, reelaborado, trabalhado – como já afirmou Bergson (2006) e como almejava Benjamin (1987a; 1987b). Trata-se de um presente que, ao possibilitar o ato da narrativa, mostra-nos que “ela é sempre contemporânea do ato de recitação” (LYOTARD *apud* GIRARDELLO, 1998, p. 85); um futuro como tempo que é pensado, esperado e resultante das ações atuais que procuramos organizar e justificar. Ricoeur (1997), nesse sentido, vê a narrativa como guardião do tempo, “na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (p. 417).

Se considerarmos a efemeridade do ato de narrar, diremos que a narrativa é muito mais presente do que passado ou futuro. Mas, conforme observação de Girardello (2012, informação verbal⁴⁶), é pertinente também a diferenciação de narrativa e narração. A narrativa é da ordem do passado, do que *é*, enquanto a narração é do presente, daquilo que é verbalizado durante o momento mesmo em que acontece.

Voltamos aqui novamente a conceituação de Bergson (2006), nesse ponto, no que se refere ao tema do passado, tomado pelo que *é*, e o presente, tomado pelo que *age*. Podemos relacionar a proposição bergsoniana de passado e presente com a indicação atenta de Ricoeur (1997), de não classificar o passado como algo acabado, imutável e irrevogável, pois tal atitude encolhe o espaço da experiência. Tomar o passado em sua potência é considerar a tradição como algo vivo, que diz respeito às nossas ações mais cotidianas e subjetivas.

A valorização do passado com a possibilidade de instaurar algo novo é o que desejava Benjamin. Que aquilo que vivemos ou ouvimos e foi significativo também o possa ser para o outro, que possamos narrar experiências de modo que estas tenham existência e mantenham sua riqueza. Para Benjamin (1987a; 1987b), experiência e narrativa estão intrinsecamente ligadas, de modo que esta significaria uma “verdadeira ponte entre o passado e o presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo” (KRAMER, 2008, p. 19).

Antes de dar continuidade a esta discussão, cabe aqui uma digressão sobre Walter Benjamin. Uma de suas principais teses, muito retomada por autores da contemporaneidade, sobre o fim da narrativa e a pobreza de experiência, reverbera em diferentes campos do saber acadêmico. O autor judeu, que escreveu no período entre-

⁴⁶ Na ocasião da defesa do projeto desta tese, em 5 de março de 2012.

guerras, justificou muito bem seus escritos ao mencionar os soldados que voltavam emudecidos da guerra e não tinham experiências para narrar. Se as tinham, estas não eram passíveis de escuta, logo, não podiam tornar-se experiência.

Benjamin (1987a) constatou o surgimento de uma nova miséria com o “monstruoso” desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem; técnica esta que provocou as experiências mais radicalmente desmoralizadas que se viu até então: “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (p. 115). Para além destes fatores ligados mais diretamente à Primeira Guerra Mundial, a imprensa se intensificou neste período, e as notícias se tornavam cada vez mais rápidas e “simplórias”, sem singularidades. Benjamin viu com o apogeu das informações que se perdia o ato artesanal da narrativa, que une palavras, mãos e gestos.

Bosi (1994) lembra que alma, olho e mão entram em acordo também para Valéry, na arte daquele que sabe narrar; o narrador “é um artesão que torna visível o que está *dentro* das coisas: ‘Eu não sabia’, diz uma criança a um escultor, ‘que dentro daquele bloco de pedra estava esse cavalo que você tirou.’” (p. 90). A analogia da arte de narrar com a arte de esculpir não subentende que há uma essência ou uma mensagem oculta a ser desvendada, mas a arte de fazer com que o outro observe, veja e aprenda, tal qual a fábula dos vinhedos que Benjamin traz em dois notáveis textos: *Experiência e Pobreza* e *O narrador*. O autor conta a história de um pai que, no leito de morte, diz aos filhos que há um tesouro enterrado no solo do vinhedo, os filhos cavam insistentemente, mas não encontram nada. Mais tarde, na época da colheita, percebem o que o pai quis dizer com o “tesouro”: suas uvas se tornaram as mais abundantes da região, foi transmitida uma *experiência*. Eis a importância do outro que escuta e está ali, em relação mútua de atenção.

Cabe aprofundar aqui o conceito benjaminiano de experiência, para tal faço uso das palavras de Gagnebin (2006), grande estudiosa do autor:

[...] experiência no sentido forte e substancial do termo, que a filosofia clássica desenvolveu, que repousa sobre a possibilidade de uma *tradição* compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho (p. 50, grifo da autora).

De fato, em termos de comunidade, é complexo pensarmos formas de narrativa que envolvam a transmissão de saberes culturais para grandes grupos que ainda se mantenham

em convívio próximo na contemporaneidade. Não à toa, algumas regras de convívio social parecem impraticáveis ou até mesmo incompreensíveis para muitos sujeitos, hoje. Gagnebin (2006) sublinha que é exatamente em comunidades com a configuração de transmissibilidade que se dá a forma tradicional de narrativa, tomando tradição como aquilo que mantém a relação entre sujeito e história.

Nas comunidades acima descritas, Benjamin (1987b) descreve duas figuras que se destacavam como narradores: o marinheiro comerciante (que viaja e vem de longe) e o camponês sedentário (que conhece as histórias e tradições de seu povo, de um lugar). O autor assinala que os dois tipos se interpenetram, ou seja, as histórias do marinheiro eram narradas pelo camponês, assim como o marinheiro possivelmente narrava histórias da comunidade local que o camponês contou. A título de ilustração e questionamento, trago estas figuras para pensar: quais seriam os narradores genuínos presentes em nossa sociedade hoje? A questão parece complexa, pelo fato de as fronteiras atuais (sejam elas territoriais, de papéis profissionais, de público ou privado) estarem extremamente enodadas; o que coloca concomitantemente outra questão: essa interpenetração não traria elementos ricos de troca para a produção de narrativas? Lanço e deixo a dúvida.

Gostaria de complementar a definição de experiência como o faz Foucault, dizendo o que o conceito não é. Segundo Gurski (2008, p. 151), Benjamin rejeita o conceito de experiência como “aquilo que os mais velhos têm em relação aos mais jovens, rejeita, na verdade, a concepção de experiência como repetição do passado” e propõe que este seja recuperado em sua originalidade, mas sem ser repetido, que possa ser questionado e colocado em risco. Esta proposição remonta ao que afirmamos anteriormente, sobre uma noção de passado como algo potente e inacabado.

Dentre os fatos turbulentos que marcaram fortemente as primeiras décadas do século XX, é inegável a angústia de Benjamin, que ficou marcado pelo seu ar melancólico e suas afirmações enfáticas acerca da extinção da narrativa e da faculdade de intercambiar experiências. Parece-me oportuno pensar naquilo que os ensaios do autor produzem; se provocam incômodo, talvez a postura mais fácil seja concordar, lamentar e atestar o fim da narrativa e a pobreza de experiência. Mas prefiro pensar nos modos de “sobrevivência” da narrativa ou ainda, nas suas novas configurações.

Se uma narrativa se torna experiência quando afeta o outro, acredito que ela ainda perdure sob diferentes formas e em variados espaços. Se, como afirma Benjamin (1987b, p. 201), o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a

relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”, não podemos concluir que a narrativa se extinguiu. Parece razoável supor que Benjamin, como depreende Kearney (2002, s/p.), “assinalava a derrocada iminente de certas formas de recordação que pressupunham tradições ancestrais de experiência herdada, transmitidas fluentemente de uma geração para a seguinte”. Em consonância com Kearney, Ricoeur (1995) afirma que novas formas narrativas, que ainda não sabemos como nomear, estão nascendo, o que comprova que a função narrativa não se extinguirá, antes se metamorfoseará. As mudanças e reconfigurações não simbolizam, portanto, o desaparecimento da narrativa ou de narradores.

Bosi (1994) pontua que, para além das informações que encontramos em livros de história, “há correntes do passado que só desapareceram na aparência” (p. 75) e são acessíveis através de diferentes formas: pode ser em uma rua, em uma sala, em uma casa ou em determinadas pessoas que trazem resquícios de outras épocas que se revelam em modos atuais de pensar, sentir e falar.

Talvez seja digno de nota lembrar que o ritmo acelerado das mudanças das mais diversas ordens (sociais, econômicas, tecnológicas, de espaço e de tempo, etc.) tenha provocado uma distância maior entre as gerações; o que, acredito, traga efeitos para os modos de recepção, ou seja, para aquele que escuta uma história. Isso me faz pensar nos modos de narrativas que ainda persistem atualmente. Eu queria que meu avô paterno, por exemplo, tivesse me narrado mais coisas, mais vezes...

A tarde em que minha prima e eu descobrimos uma antiga gaveta com fotos velhas e empoeiradas ficou na minha memória. Ao ver o velho Ohlweiler se “aprochegar” no fundo do corredor que dava na sala onde nos encontrávamos, minha prima fugiu, com medo, achou que “vinha um xingão”. Eu, um pouco mais velha, achei que era bom ficar para “prestar contas”. E eis que meses antes de ele falecer, tive a única conversa a sós de que me lembro com meu avô. Ele sentou no sofá da sala e começou a pegar algumas fotos. Sem que eu pedisse, identificou algumas figuras, alguns parentes, pessoas já falecidas que eu nem fazia ideia de quem eram. Mas, se meu avô estava falando delas, é porque faziam sentido para ele. E se fazia sentido para ele, passou a significar algo para mim. Não propriamente as pessoas, mas o reconhecimento dele por elas. E mais, meu avô se dirigia para mim ao falar. Momento raro. Meu avô não era uma pessoa de afetos, de demonstração de carinho, nem por gestos, nem por palavras. Mas hoje entendo o quanto palavras corriqueiras, num simples diálogo, podem criar sentidos. Vindo da pessoa sisuda

que ele era, aquilo foi muito pra mim. Se fosse meu avô materno, sempre sorridente e falante, que, embora tímido para carinhos, gosta de um abraço, talvez a mesma situação teria passado despercebida.

Não entrarei aqui no mérito de definir se meu avô narrou algo ou qual a natureza da transmissão, mas pergunto: se na década de 30 do século passado Benjamin destacava a ausência de experiências transmissíveis devido à guerra, quais as experiências que hoje vivemos e que poderiam ser passíveis de transmissão; e o que “deixamos de narrar e transmitir”? Ou ainda, de que modo se instauram momentos e espaços para a narrativa, por parte de quem escuta, ou poderia escutar? Para Dufour (2005), é a transmissão que possibilita a constituição da autoridade, uma vez que esta se encontra na palavra. Tanto a autoridade quanto a função simbólica, a possibilidade do sujeito identificar-se e situar os outros ao seu redor são constituídos pela transmissão de narrativas.

Benjamin assumiu como compromisso pensar criticamente o presente, sem negligenciar o passado e a tradição (GURSKI, 2008), ponto que vai ao encontro da defesa de Foucault quanto a uma análise genealógica dos acontecimentos. Para Foucault (2008b), um estudo genealógico parte do presente, a genealogia em si figurou para o autor como uma forma de análise que descentralizasse o sujeito e pudesse dar conta da sua constituição na trama histórica.

Por isso, o intuito com o uso de narrativas foi de dirigir perguntas em torno dos modos de transmissão e educação. As falas dos entrevistados, que nomeio aqui como “sujeitos narradores”, oportunizaram uma fonte de análise sobre as novas configurações de responsabilidade com a educação, sobre a forma como os adultos se sentem implicados nos diferentes processos educacionais.

Para Benjamin, “os narradores tradicionais construía suas histórias a partir da experiência transmitida oralmente pelas figuras de saber e autoridade” (GURSKI, 2008, p. 23). Esta afirmação nos remete a questões como: Quais as rupturas que impossibilitam ou dificultam atualmente os “narradores” ou as figuras de autoridade de transmitir sua experiência? Quais as descontinuidades históricas que não criaram mais condições ou minimizaram as condições de existência de narrativas ancoradas em figuras de autoridade e saber?

O desejo de recuperar em certa medida o ato na narrativa, a partir da metodologia utilizada nesta pesquisa, remete-me às palavras de Benjamin (1987a, p. 62): “Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e esta se perde quando as histórias já não

são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas” e onde “há experiência, no sentido próprio do termo”, não há cisão entre a memória individual e a memória coletiva, visto que “determinados conteúdos do passado individual entram em conjugação, na memória, com os do passado coletivo” (Ibid., p. 62).

Gagnebin (2006) atentar-se-á, em sua obra *Lembrar escrever esquecer*, para o fato de a memória se construir entre dois pólos: “o da transmissão oral viva, mas frágil e efêmera, e o da conservação pela escrita, inscrição que talvez perdure por mais tempo, mas que desenha o vulto da ausência” (p. 11). Nesta pesquisa atuaremos com estes dois pólos; procuraremos registrar narrativas sobre modos de educar, de transmitir e construir-se como figura de autoridade. Ao encontro da metáfora do cone de Bergson (2006), a autora argumenta que a palavra rememorativa não tira sua força mais viva da conservação do passado, mas do apelo à felicidade do presente. Em outras palavras, o ato de evocar o passado é possível graças a uma necessidade atual, do presente, que em Bergson não será mencionada como felicidade, mas que nem por isso pode deixar de sê-lo.

Não há como não se empolgar com Kearney (2002), quando este diz, enfaticamente: “eu gostaria de lançar o desafio de proclamar a irreprimível arte das histórias” (s/p), ou ainda, “a narrativa não vai acabar, pois sempre haverá alguém para dizer ‘conta-me uma história’, e alguém que responderá ‘era uma vez’...”, afinal, “a vida está prenhe de histórias” (Ibid.), mas, para que estas se tornem experiência, precisam ser contadas ou recontadas.

Acredito que juntos – eu e os “sujeitos narradores” desta pesquisa –, criamos novas memórias. “Adquiri mais memórias de educação”, de processos educativos, de modos de transmissão. De um tempo que, por fazer sentido no presente, persiste na memória e passará a fazer parte do meu passado, porque também eu poderei recordar o que me foi contado. E também pode ser recordado por você, leitor. E, ao recordar determinadas narrativas, poderei (ou poderemos), quiçá, transmitir algo, tal qual o “narrador” de Walter Benjamin, que faz algo com as histórias que escuta.

6.1 NARRATIVAS, ENTRE O REAL E O FICTÍCIO

Nem sempre é fácil traçar uma linha de separação entre passado mítico e passado real, [...]. O real pode ser mitologizado tanto quanto o mítico pode engendrar fortes efeitos de realidade.

(WEINRICH, 2001, p. 16)

O palco no qual se desenrolam as discussões sobre narrativa apresenta “atores” céticos do campo da História e outros inspirados na valorização de discursos de interpretações variadas sobre o passado. Creio que, de alguma forma, a minha posição teórica já foi declarada. Inspirada nos autores já mencionados nos capítulos anteriores, concebo a memória como um sinônimo de “criação”. Criação de si e narração de si, seja para si mesmo como para os outros que possam estar à escuta, espreitando-a explícita ou sigilosamente.

Conforme já dito anteriormente, em nossa pesquisa não pretendemos distinguir realidade e ficção e queremos permitir que as pessoas entrevistadas “ficcione”, porque afinal, ficcionamos o real e procuramos tornar reais algumas ficções.

Um bom propulsor para pensar o jogo entre realidade e ficção, ou, entre real e fictício, é o documentário de Eduardo Coutinho, *Jogo de cena*⁴⁷, no qual o diretor brasileiro convida mulheres (atrizes e não-atrizes) e faz com que estas narrem histórias. O espectador fica numa situação de adivinhação ao perceber que as histórias se repetem na voz de atrizes e não-atrizes, e passa a se questionar se aquela que narra realmente viveu ou não aquilo que conta. A emoção transmitida por vezes é mais forte na interpretação das atrizes, e aí ficam as dúvidas, de quem seriam as histórias e quem seria aquela que narra *de verdade* ou somente está interpretando.

Segundo Girardello (1998), inspirada em Ricoeur, a narrativa pode ser interpretada como uma instância intermediária entre o imaginário e a cultura. O campo de pesquisa de Ricoeur é a historiografia, a ponto de afirmar que um de seus livros – *A*

⁴⁷ *Jogo de cena* é um documentário de 105 minutos lançado no ano de 2007. A partir de um anúncio de jornal, 83 mulheres contaram sua história de vida em um estúdio, o diretor Eduardo Coutinho selecionou 23 delas e atrizes e não-atrizes interpretaram estas histórias. Maiores informações podem ser obtidas nos sites: <http://www.adorocinema.com/filmes/jogo-de-cena/>
<http://www.revistacinetica.com.br/jogodecenafelipe.html>

memória, a história, o esquecimento – é “uma apologia da memória como matriz da história, na medida em que ela continua sendo a guardiã da problemática da relação representativa do presente como passado” (p. 100). Baseado em Husserl, o autor procura fundamentar a fenomenologia da memória e explora com muito rigor o conceito de imaginação. Não me deterei neste ponto, restringindo a discussão ao que diz respeito às fronteiras entre o real e o fictício e suas reverberações em novos modos de pensar a História e a narrativa.

Conforme explicita Kearney (2002), deve haver reivindicações básicas à veracidade no campo da História, ou pelo menos “uma pretensão a que o passado esteja sendo contado como de fato foi” (s/p.), pois as narrativas históricas,

[...] ao contrário das ficcionais, afirmam que seus relatos *referem-se* a coisas que efetivamente aconteceram – independentemente do quão variáveis e discutíveis possam ser as interpretações do que aconteceu” (Ibid., s/p, grifos do autor).

Mas o que se percebe é que durante muito tempo houve (e eu diria que ainda há, mas de forma menos intensa) uma preocupação com a verdade do passado, de forma a provar a autenticidade dos fatos para erigir a História como campo científico, ao lado dos demais que se pautavam em experimentos. Nesse sentido, Gurski (2008) pontua que “onde vigora a lei científica, parece que diminuem as histórias narradas” (p. 171).

Gagnebin (2006) afirma que essa preocupação com a verdade do passado mereceria antes uma análise do que os veredictos da história em si, de forma a considerar a “construção que remete a uma noção de verdade não mais como exatidão da descrição, mas sim, muito mais, como elaboração de sentido, seja ele inventado na liberdade da imaginação ou descoberto na ordenação do real” (Idem, 1997, p. 70). Essa elaboração de sentido remete à busca de significação da vida que os indivíduos procuram na narrativa. Nossas ações estão carregadas de uma busca de sentido e, segundo Gagnebin, talvez essa busca seja anterior e mais forte que a própria busca da verdade. Para Ricoeur (1997, p. 381), toda “proposta de sentido é ao mesmo tempo uma pretensão à verdade”, ou seja, podemos pensar a busca de sentido e busca de verdade como elementos que se entrelaçam.

Gostaria de voltar aos gregos novamente, a partir da definição de narrativa inspirada na *phronesis* de Aristóteles; segundo Kearney (2002), existe um tipo de compreensão específica geral da narrativa (tanto as históricas quanto as ficcionais) que equivale a “uma forma de sabedoria prática capaz de respeitar a singularidade das

situações, assim como a nascente universalidade dos valores voltados às ações humanas” (s/p.). Por isso, é necessário, conforme propõe Aristóteles, que aquilo que parece impossível se torne verossímil na narrativa. Ou seja, não somente a busca de verdade e de sentido se entrelaçam, como ficção e realidade.

Ricoeur (1994) argumenta que a ficção se inspira tanto na história quanto a história na ficção; para Kearney (2002, s/p.), ambas

[...] referem-se à ação humana, mas cada uma o faz com base em reivindicações referenciais distintas. Onde a Ficção desvela mundos possíveis de ação, a História *grosso modo* busca seguir os critérios de evidência comuns ao corpo geral da Ciência.

Nesta pesquisa, ambas nos interessam, mas não gostaríamos de vê-las assim tão distintas. Que a busca da verdade não limite as interpretações possíveis na grandeza e amplitude abarcadas pela narrativa.

Gurski (2008) lembra que o antigo narrador, mencionado por Benjamin, tramava ficção e verdade em uma mesma rede e “não estava interessado em trazer uma verdade tácita ao leitor, mas cujo interesse residia especialmente em narrar e manter a abertura do texto” (p. 23). Se assim o almejamos, é necessário dar liberdade aos sujeitos entrevistados, que eles, como narradores, permitam-se ao devaneio.

Como afirma Finocchio (2005), a narrativa permite um discurso mais ligado à vida, às vivências, à experiência, além de abrigar com naturalidade pensamentos, sentimentos e desejos. Por isso, compartilho do incômodo de Huyssen (2000) em relação à cisão entre memória real e virtual; afinal, “qualquer coisa recordada – pela memória vivida ou imaginada – é virtual por sua própria natureza. A memória é sempre transitória, notoriamente não confiável e passível de esquecimento; em suma, ela é humana e social” (p. 37).

Gostaria de retomar esses elementos que dizem respeito à memória, esta memória que pode perpassar décadas e até séculos, sendo individual e coletiva ao mesmo tempo; memória que se mescla com a história e, aliada ao ato narrativo, é enriquecida de dados específicos, os quais também dizem respeito à construção de identidade, de cultura e de subjetividades.

Ao tomar as narrativas como material empírico deste trabalho não descartamos o ficcional; ao contrário, queremos que o ato de ficcionar se torne viável e passível de para

ele haver ouvidos. O que podemos ficcionar sobre a educação e modos de ser pai, mãe, filho e avó? E o que produz a possibilidade de ficcionar em nós – há sentidos concretos também no ato de ficcionar?

Se não buscamos uma verdade inequívoca nas narrativas, é no sentido de valorizar a memória como elaboração. Não é de nosso interesse confirmar ou atestar o veredito das informações que nos forem concedidas, mas de fazer lembrar e permitir a ficção e a criação; permitir que a subjetividade do sujeito aflore, que vá além do que aconteceu, porque o que aconteceu nunca foi, sempre *é, está sendo*; e a “memória constrói muito mais o real do que o resgata” (SEIXAS, 2001, p. 51).

As narrativas constituem nesta pesquisa o material bruto e profícuo de análise de modos de educar, de viver a infância, de procurar revivê-la, interpretá-la e reinterpretá-la à luz de problemáticas atuais que “reatualizam” fatos passados no sentido bergsoniano de retomar o passado, a partir de necessidades do presente. Ou ainda, como propõe Foucault na perspectiva genealógica, de partir do presente em direção ao passado para compreender as rupturas e descontinuidades de nossos objetos de pesquisa.

6.2 NARRATIVAS DE CRIANÇAS, DE ADULTOS E DE IDOSOS: as gerações e seus entrelaçamentos

Achamos que dizemos o que queremos, mas é o que quiseram os outros, mais particularmente nossa família, que nos fala. [...] Somos falados e, por causa disso, fazemos dos acasos que nos levam, alguma coisa de tramado.

(LACAN, *apud* BARROS, 2010, p. 78).

Se nos capítulos anteriores tratamos dos temas que dizem respeito à ontologia (memória) e à existência (narrativa) do sujeito, aqui não nos afastaremos muito disso, pois o ato de transmitir envolve algo que perpassa, eu não diria que atravessa, mas que vai de nós para outros, sem deixar de existir em nós. E se considerarmos o conceito de narrativa e experiência em Benjamin (1987a) – pode ser que, ao ser transmitido, consigamos imprimir algo no outro da relação e produzir com isso algo em nós mesmos.

Nos meandros do conceito de transmissão, gosto particularmente da definição de Gurski (2008), que abarca uma noção de decantação:

[...] quando tratamos da transmissão, tratamos daquilo que pode decantar, ou seja, daquilo que pode separar-se depois de estar fusionado. [...]; é preciso, como lembra Derrida, deixar algo passar; é a relação com o velho e com o já existente que pode produzir o *novo*, aquilo que na passagem poderá se transformar (p. 200, grifo da autora).

Esta conceituação dá conta da relação entre gerações, compreende que nem tudo pode se manter como é, nem tudo é transmissível e a riqueza da transmissão esta em produzir algo. Transmissão que não seja mera “transposição”.

Esse movimento de valorização do velho e de possibilidade de inserção e criação do novo remete a Manheim (*apud* RICOEUR, 1997) e sua conceituação de caráter dialético dos fenômenos abrangidos pelo termo geração; estes se caracterizarão pelo confronto entre herança e inovação na transmissão da bagagem cultural, e os conflitos provocados por esse intercâmbio. Mas será exatamente isso que possibilitará “a continuidade da mudança de gerações” (Ibid., p. 190).

Embora a mudança de gerações traga sempre crises de memória e dê chance ao esquecimento, conforme pontua Weinrich (2001), sempre haverá um espaço para a troca. Por isso a família, por mais variadas que possam ser as suas configurações, é por excelência o espaço de intercâmbio de gerações; nela se estabelecem elos de transmissão, através dos quais aprendemos e ensinamos, enfim, nos constituímos nas finas ou difíceis sintonias que nos permite esta instituição social e cujas reverberações levamos para os demais espaços por onde transitamos.

Atualmente são frequentes as falas em tom de queixa, que afirmam que os valores morais não são mais transmitidos. Mas cabe ressaltar que o próprio código moral não é mais unívoco. As mutações e transformações em torno do que é valorizado dizem respeito mais à identificação com determinados grupos do que a uma única via de pertencimento social, tal qual Pollock (2010) teve a oportunidade de observar em sua pesquisa sobre a educação e o ensino cultural dos ingleses nos séculos XVI a XIX: “Os pais ingleses do início do período Moderno enfatizavam a importância dos bons modos, do respeito, da deferência à autoridade e da necessidade do respeito a um código moral” (p. 17). Nesse sentido, é cômodo dizer que antigamente era melhor, que havia respeito em relação aos adultos, pais e professores, mas não se questiona o que perpassa as condições de

transmissão atualmente, e, afinal, o que é almejado em matéria de transmissão cultural também se encontra em terreno arenoso.

Inspirada em Dussel (2009), trago alguns elementos para pensar e refletir sobre a transmissão. A autora retoma algumas das diversas concepções sobre o tema, desde a sua ligação direta com o currículo escolar até a crítica da concepção construtivista de uma mera transferência de conteúdo. Destaco em especial, a afirmação da autora sobre a transmissão inerente à alteridade. Alteridade esta, por sua vez, necessária para que o processo educativo se instaure. A transmissão não se dá sem a relação com o outro e o ato de considerar a existência desse outro.

Afinal, por mais que se fale em tempos de individualismo e narcisismo, há que se considerar que até mesmo para se constituir como um “ser sozinho”, autosuficiente e narcisista, há a necessidade do outro. O outro que me interpela ou tenta fazê-lo e eu nego, ou ainda, o outro que percebe como sou “mais eu”, do contrário meu individualismo também não teria fundamento.

Portanto, ao falar de transmissão, não há como não pensar nas relações intergeracionais, suas novas configurações e até mesmo a negação das mesmas. Conforme alguns depoimentos das crianças entrevistadas durante a pesquisa de mestrado, *ser pai e ser mãe* é sinônimo de um processo árduo e *chato*, que envolve o sustento da família; questiono então sob que ótica podemos destacar a relação entre pais e filhos. Se a transmissão se resume a isso, *basta que meu pai e minha mãe me sustentem*. Sua função parental já estará assim, sendo exercida e, como filha ou filho, não virei a exigir ou interpelar por outros feitos, não esperarei que me narrem algo (e assim, indiretamente me ensinem) sobre como eram as suas vidas quando jovens e de que forma procederam diante de determinadas situações. Ao mesmo tempo, já que a transmissão é da ordem da falta, podemos supor que é realmente complexo que aspectos singulares e de difícil verbalização venham à tona explicitamente, tal qual gostaríamos. Além disso, é preciso considerar que trata-se de um grupo de crianças em específico, e não *das crianças da contemporaneidade*.

Mas, vamos à escola. Como pensar a figura do professor sem narrativa, ou melhor, sem ouvidos que o escutem. E aqui volto à alteridade. Menciono o ato de escuta não como um método tradicional de ensino em que somente o professor fala, mas como a possibilidade de, em alguns (talvez ricos e breves) momentos o professor poder perceber o efeito de suas palavras. O que pode significar um breve olhar atento, a curiosidade sobre um outro tempo que ainda nos constitui subjetivamente e reverbera sob aspectos diversos,

e, quiçá, um ouvido que não ignore a fala deste outro que, só por seu aspecto físico talvez não pareça estar inserido no hoje. O hoje do instantâneo, do agora mesmo.

A transmissão não se dá como mera rememoração do passado. E aqui cabe retomar o que já falamos sobre o conceito de memória: ela nunca é fixa, estável, e é sempre reelaborada e reconstruída, na medida em que é relembrada. Memória que não é relembrada deixa de ser memória.

Transmissão é construção de novos sentidos, construção alicerçada entre passado e presente. Passado por passado não é transmissão, mas o ato de narrá-lo e ressignificá-lo passa a ser transmissão. Se carregarmos algo por determinado tempo (sejam dias, anos, décadas) e entregamos a alguém, dificilmente este algo (que aqui pode ser pensado como um objeto) estará intacto. Ele sofrerá os efeitos do tempo, da nossa trajetória até a sua chegada; e quanto maior for aquela, mais rugosidades trará para esta. Da mesma forma, a receptividade desse “objeto” poderá sofrer diferentes reações. Trata-se da mutabilidade dos tempos e do ser humano.

Para Vale (2008), tanto quanto com o futuro, nossa relação com o passado é lugar de criação: “Apropriar-se do passado, reatualizando e reinventando valores, construindo a memória, esta é uma tarefa que compete tanto aos afetos quanto à razão” (p. 40). Retomo aqui as palavras de Dussel (2009), pesquisadora que alerta para que a escola não se paute no saudosismo de uma transmissão de elementos negados atualmente. Talvez o nosso desafio (também no exercício parental) esteja em buscar um papel de presente atual, uma embalagem atual para entregar os objetos que carregamos. Passado como presente. Passado com sentido e importância de presente.

Presente não se nega, assim como passado simplesmente não se entrega. Nesses meandros é que promovemos o encontro com o outro, com outras décadas, com outras gerações.

O ato de narrar pode parecer simples. Mas como *fazer narrar* sobre modos de educar, de transmissão e da adoção de papéis que buscam certa hierarquia, um “fazer-se obedecer”? Durante as entrevistas realizadas para esta tese, procurei tornar claro para os “sujeitos narradores” que as suas histórias, as suas narrativas são de grande importância. Que mesmo aquilo que lhes pudesse parecer simples ou sem importância, tem um *status* valioso, uma vez que vem à tona no momento em que se pensa em infância, na relação com pais e avós, educadores, na educação dos filhos, enfim, com elementos de transmissão

que parecem escapar à nossa lógica de sentidos, mas estão presentes em nosso passado, em nosso ser ontológico – como diria Bergson.

A pesquisa de Paulo Salles de Oliveira contribui para este trabalho pelo fato de ele também fazer uso de narrativas de sujeitos de diferentes gerações com vínculo de parentesco ou convívio próximo. O autor entrevistou avós e netos e pessoas mais velhas que, além dos netos, cuidavam de demais crianças. Oliveira (2001) observou que nessa relação de cuidado ocorrem práticas educacionais e a “co-educação”, as quais constituem diferentes modos de narrar-se avó, avô e os modos de ser criança, de ser neto, de ser “criado” por alguém bem mais velho.

Inspirada em Kohan (2004) – que relativiza as concepções estáticas de tempo a partir da conceituação grega –, penso que novos e outros tempos exigem novas formas de relação com a infância. Precisamos pensar os *infantes* sob outros aspectos, como verdadeiros atores, ativos nos processos educacionais e de socialização nos quais nos encontramos e nos quais procuramos situá-los. Isso implica ver as crianças também como sujeitos partícipes das decisões e transmissões familiares, sejam estas de alcance amplo ou estritamente individual.

Por isso, entrevistamos também os jovens herdeiros, mesmo que estes ainda não se demonstrem preocupados com o que lhes será “destinado” e a responsabilidade que lhes incumbe a herança. Derrida afirma que o herdeiro está duplamente endividado, em relação à “aquilo que vem antes de si, mas também perante o que está por vir, e, portanto, também *perante a si mesmo*” (*apud* GURSKI, 2008, p. 201). Em sintonia com Derrida, Ricoeur (2007) ressalta que a ideia de dívida é inseparável do conceito de herança, por isso, não deve ser confinada a noção de culpabilidade. Devemos parte do que somos aos nossos predecessores o que implica guardar não somente bens materiais, escritos ou não, mas “o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, [...], mas também submeter a herança a inventário” (*Ibid.*, p. 101). Na esteira de Benjamin, desejo que o sentimento desnecessário de culpa não nos impeça de transmitir e fazer algo com aquilo que herdamos, espero que consigamos “investir nossas heranças”.

Na sequência, o desafio será delinear alguns traços do “inventário” sempre em elaboração do conceito de autoridade. Quiçá a perspectiva genealógica de Foucault continue nos auxiliando nesse trabalho minucioso.

7. ENCONTROS DE NARRATIVA E DE ESCUTA

*Las palabras, como las existências,
son imitaciones, pinturas de la realidade en
si.*

(ENAUDEAU, 1999, p. 30).

Em meio a relatos e memórias que às vezes fogem da realidade e permitem-se à ficção, trago aqui alguns excertos dos meus queridos narradores. Que a narrativa e a riqueza que lhe é própria acompanhe a descrição que segue, que se pretende analítica, por se tratar de um trabalho de pesquisa, mas que, apesar disso, atenta para manter vivas as percepções mais genuínas e singulares daqueles e daquelas que se dispuseram a participar do meu trabalho.

Procurarei descrever brevemente cada uma das famílias e posteriormente estabelecer algumas relações entre as gerações dos filhos, dos pais e das avós; além disso, me ocuparei dos entrelaçamentos entre as diferentes gerações da mesma família. Primeiramente, gostaria de destacar que a “escolha” dos grupos de narradores se deu a partir da divulgação que fiz entre meus pares, amigos, colegas, e especialmente a partir da disponibilidade das pessoas. O contato de duas das quatro famílias entrevistadas foi mediado por duas colegas que tomaram conhecimento da pesquisa. Nessas duas famílias, o primeiro contato foi feito com a ajuda de colegas meus.

As outras duas famílias foram contatadas diretamente por mim. Expliquei em linhas gerais como seriam realizadas as entrevistas e deixei claro para os participantes que eles poderiam desistir, caso não se sentissem à vontade. Os requisitos para escolha e realização das entrevistas foram: três pessoas de diferentes gerações de uma mesma família que tivessem os laços de filho(a), pai ou mãe, avó ou avô; membro mais jovem do grupo com até dez anos de idade; concordância e disponibilidade de participação por parte dos três componentes da família.

Entre os contatos realizados, uma pessoa desistiu e outras duas não deram retorno nas tentativas que fiz de agendamento de horário, o que, infelizmente inviabilizou a entrevista com mais duas famílias, conforme estava planejado. De qualquer forma, não posso deixar de registrar aqui, neste espaço, que sou muito grata aos doze “narradores”

pela disposição, pela atenção, pelo desprendimento com que me ofereceram sua palavra e seu tempo, e por partilharem seu passado, sua memória, enfim, um pouco de si mesmos comigo.

É preciso considerar que algumas pessoas se “doaram” e se “entregaram” mais do que as outras, em suas narrativas. Refiro-me aqui à entrega que permite falar livremente, sem muita preocupação com o julgamento alheio. Cabe registrar que, em uma dessas “entregas”, a narradora nem sempre esteve sozinha comigo: a conversa foi permeada por aproximações e mesmo pela escuta de outras pessoas de sua família. Procurei, na medida do possível, realizar as entrevistas individualmente, mas nem sempre as pessoas estavam sozinhas em casa; na verdade, não me sentia à vontade para exigir que as outras pessoas se ausentassem na sala em que ocorria o encontro. De qualquer forma, penso que as “interferências” – quando ocorreram – não prejudicaram o levantamento de dados e o próprio encontro, para além dos dados; pelo contrário, aquelas presenças permitiram que houvesse o tencionamento de algumas perguntas que eu fazia e, em alguns casos, mostraram-se bastante potentes para a “oferta” daquela riqueza de experiências de vida.

Retomando o aspecto anterior, da “entrega” na narrativa, gostaria de pontuar que nem sempre quem fala pouco necessariamente tem pouco a dizer ou está muito preocupado com o julgamento alheio. Às vezes, a fluidez da fala, da narrativa mesmo, é característica de algumas pessoas e não diz respeito a algo que não pode se tornar público, necessariamente. E, claro, nos casos em que a fala não é tão fluida ou aspectos pessoais não emergem tanto, penso que cabe a nós pesquisadores compreender e respeitar os silêncios, ou mesmo o “não-dito”, como diria Foucault.

As perguntas propulsoras das narrativas remetiam à infância, aos modos de educar contemporâneos e de outras décadas, a elementos relacionados com o tema da autoridade e com as relações de poder, à possibilidade de voltar no tempo e modificar algo do passado, a aprendizagens no contexto familiar e às relações intergeracionais⁴⁸. Para estimular a fala, no caso das crianças, fizemos uso de breves histórias hipotéticas e de algumas histórias em quadrinhos⁴⁹. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, para fins de realização da presente análise.

⁴⁸ O roteiro de perguntas bem como o termo de consentimento encontram-se nos Anexos.

⁴⁹ As histórias em quadrinhos utilizadas também encontram-se nos Anexos, são da autoria do argentino Quino – *Mafalda* –, e do alemão Erich Ohser – *Vater und Sohn*, e foram escolhidas a partir do material utilizado em minha pesquisa de mestrado, na qual pude observar algumas cenas ficcionais que permitiam uma convocação mais apropriada ao mundo infantil, de modo que provocassem as crianças à narrativa de si.

Os narradores foram informados em linhas gerais sobre o trabalho de pesquisa e orientados no sentido de que, mais do que uma entrevista, tratava-se de uma conversa, permeada por um “exercício de memória” e descrição, de que se sentissem à vontade para falar o que viesse à tona enquanto conversavam comigo. Da mesma forma, esclareci que havia a possibilidade de suprimir algum relato que quisessem excluir posteriormente⁵⁰. Os participantes foram convidados a escolher um nome fictício a ser utilizado nas análises e divulgação dos dados; a partir dessa proposta, três entrevistados – os quais não serão identificados separadamente – optaram pela utilização de seu nome verdadeiro. A “profissão” será citada nesta primeira apresentação, apenas para situar alguns relatos e vivências específicas. A breve descrição da configuração de cada família foi realizada com o intuito de situar melhor o leitor nos trechos de falas que serão trazidos junto às análises.

De imediato, podemos dizer que as narrativas obtidas dão visibilidade a vários processos de instauração, afirmação, questionamento e negação de figuras de autoridade; de definição dos lugares de poder, de quem pode mandar e quem deve obedecer; de relações que até hoje guardam o desejo de que tivessem sido diferentes; de saudade e saudosismo em relação à própria infância; enfim, de histórias que marcaram e estão presentes na memória dos narradores. Na sequência, conheceremos um pouco mais de cada um.

7.1 SUJEITOS NARRADORES

Começo com a descrição do encontro com a primeira família entrevistada, na ocasião do projeto-piloto desta pesquisa, realizado em dezembro de 2011, na cidade de Porto Alegre/RS. Em uma mesma manhã, dirigi-me primeiramente à casa de Miguel (46 anos – profissional de segurança) e Clara (5 anos – estudante), e depois à casa de minha colega, onde encontrei Valquíria (63 anos, aposentada). Este trio geracional (Valquíria, Miguel e Clara) compõe-se, portanto, de uma avó, um pai e uma filha. A avó é divorciada e mãe de quatro filhos (três homens e uma mulher), com um dos quais ela mora; Miguel é casado com a mãe de Clara, e ela é a filha única do casal.

⁵⁰ Durante os encontros, alguns narradores realizaram o seguinte comentário: *Eu vou contar, mas tu não usa isso depois.*

A segunda família entrevistada mora na cidade de Teutônia/RS, minha cidade natal, localizada no interior do estado. O contato foi realizado previamente por mim com a filha e a irmã das entrevistadas, uma ex-colega de escola e grande amiga até hoje. As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2013, na casa de Glaci (58 anos, agricultora), local ao qual também se dirigiram Sarah (26 anos, assistente de Educação Infantil), e Júlia (7 anos, estudante). Este é um trio exclusivamente feminino (Glaci, Sarah e Júlia) e compõe-se de uma avó, uma mãe e uma filha. A avó é casada e mãe de três filhas, mora com o marido e a filha mais nova. Sarah é separada do pai de Júlia e mora com seu companheiro, que também tem uma filha de um relacionamento anterior. Sarah convive, portanto, com sua mãe, com o padrasto e a filha deste, que é considerada sua irmã.

A terceira família foi igualmente entrevistada no mês de janeiro de 2013 e também reside em Teutônia/RS; o contato com cada um dos participantes foi realizado previamente por mim, por se tratar de pessoas da minha família: minha tia, primo e afilhado. Encontrei os três em uma mesma tarde na casa de Gabriela. Seguem os dados: Gabriela (51 anos, bancária), Éderson (27 anos, assistente de escritório), Caio (8 anos, estudante). Este trio (Gabriela, Éderson e Caio) compõe-se de uma avó, um pai e um filho. A avó é mãe de três filhos (dois rapazes e uma moça) é casada, mora com o marido, um dos filhos e a filha. Éderson é casado com a mãe de Caio e mora com ambos⁵¹.

A quarta família foi a última a ser entrevistada, no mês de outubro de 2013. Em dias diferentes, dirigi-me à casa de Flávia (38 anos, ex-administradora) e Sofia (9 anos, estudante), e à casa de Vitória (64 anos, professora aposentada). Eis mais um trio exclusivamente feminino: Vitória, Flávia e Sofia, uma avó, uma mãe e uma filha. Vitória é divorciada e mãe de duas filhas, e mora sozinha. Flávia é casada e tem duas filhas (Sofia e sua irmã mais nova), mora com o marido e as meninas.

Cabe destacar que o contexto de vida das famílias entrevistadas difere não só por uma questão de localização (interior do estado e capital), mas também pela cultura de origem alemã do “sujeitos narradores” que residem na cidade de Teutônia/RS, cujas eventuais especificidades – apesar de não ser o enfoque desta pesquisa – podem se tornar evidentes em algumas falas e narrativas trazidas na análise.

⁵¹ Compreendo e reconheço os riscos de trazer dados de pessoas próximas de meu convívio e amizade. Procurei, na medida do possível, me deter somente sobre as informações cedidas durante as entrevistas.

7.2 NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIAS

Naquela época, a margem da idade adulta me pareceu separada da minha por um leito de rio de muitos anos, do mesmo modo que aquela margem do canal, onde se via o canteiro de flores e onde, nos passeios com a babá, nunca me fora permitido chegar.

(BENJAMIN, 1993, p. 93).

A literatura, o cinema e as artes plásticas em geral são extremamente ricas nas diferentes formas de narrar a infância. Falar, ler, ver e ouvir sobre as vivências desse período de nossas vidas tende a ser uma prática comum e, na maioria das vezes, prazerosa. Não me deterei nos motivos de tal fruição, mas, de início, é possível supor que todo jovem, adulto ou idoso manifesta inevitavelmente algum tipo de identificação ou relação especial com essa etapa da vida. Não quero limitar a infância exclusivamente a uma etapa de nossas existências; aliás, essa é uma discussão de longa data na área da Educação e da Psicologia, dentre outros campos, pelo fato de não quisermos limitar as crianças a uma categoria única e exclusivamente etária e de fase do desenvolvimento. Aqui, de modo especial, insisto em não limitar a infância a uma infância no singular e tampouco a algo que “já foi”.

A infância que tivemos ainda reina em nós; somos adultos, mas não abandonamos o corpo que viveu as experiências daquele tempo remoto. O ser criança não é uma casaca que foi jogada fora quando alcançamos a idade adolescente ou adulta. Na esteira do pensamento de Bergson, se algo é lembrado por nós hoje, é porque faz sentido no plano do presente, ou seja, está em nós, é uma infância que, mesmo pertencendo ao passado, ainda é, pois as lembranças continuam permanentemente se “atualizando”.

Ao provocar e convidar as pessoas a narrarem a si mesmas, embora tenhamos nesta pesquisa, como foco, o tema da autoridade e das relações de poder, interessa-nos sobremaneira a temática da infância. O conceito, como tal, não será abordado neste trabalho, mas justifico meu interesse exatamente para pensar o quanto os primeiros anos de vida, a forma como os vivemos, como os “revisitamos” e até procuramos revivê-los, em contato com a infância de outrem (no caso, de alguns entrevistados com a de seus filhos e/ou netos) – o quanto isso tudo tem a dizer da nossa própria biografia.

Parto desta noção mais ampla para, pouco a pouco, adentrar em algumas percepções dos entrevistados que narraram a sua infância e procuraram narrar também a infância de seus familiares. Na sequência, abordaremos outras categorias de análise que cruzam e perpassam o terreno da infância, tão fértil de vivências e tão fértil de *nós*, daquilo que somos e de como nos narramos.

A ressalva de Qvortrup (2011) em relação às pesquisas sobre infância é de que esta não pode ser limitada a uma questão interna da família, nem a classes tradicionais ou parâmetros de estratificação, sob o risco de se negligenciar as relações geracionais. Qvortrup (2011) postula que a infância:

[...] constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes (p. 203).

Em consonância com Kohan (2004), um dos pesquisadores de referência no campo da infância no Brasil, Jens Qvortrup (2011) também não define a infância a partir de características individuais da criança ou de uma faixa etária (mesmo que esta possa ser uma referência, em termos descritivos). Mas, diferentemente de Kohan, que postula a infância como potência, Qvortrup compreende-a como “uma forma estrutural particular”. Esta conceituação procura considerar aquilo que faz com que os membros que compõem este grupo sejam organizados sob determinadas formas e, comparavelmente ao conceito de classe, procura compreender de que modos se situa a infância em relação a outros grupos, mais dominantes, por exemplo. Em síntese, entendemos com esses autores a infância não como uma fase de transição, mas como “uma categoria social permanente”. Retomando a concepção de tempo de Bergson, de tempo passado lembrado e atualizado no presente, consideramos todas as referências que os sujeitos narradores fizeram à infância, na sua condição de “potências”, como aquilo que nos permite pensar o próprio conceito, embora este não seja mais aprofundado aqui nem revisado teoricamente; mas esperamos, na medida do possível, contribuir para o debate em torno da infância, ao trazer com nossos dados e análise novas questões a respeito.

7.2.1 Infância: o endereço da felicidade?

*Eu tinha mais comunhão com as coisas do
que comparação.
Porque se a gente fala a partir do ser
criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde
e suas garças, de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes
crianceiras a visão comungante e oblíqua
das coisas.*

(BARROS, 2003, s/p.)

Os versos do poeta brasileiro remetem-nos a uma criança que via o seu entorno de outros modos, de forma “comungante”. Por vezes, também o adulto ainda vê esse “ser-criança” de uma forma comungante, mas lança quase sempre o olhar em relação a um objeto em específico (se é que como objeto a podemos nomear): a infância. Os adultos tendem a comungar com a infância, a ver nela uma época bela, uma época boa, com cheiros, gostos e sensações confortantes.

Talvez essa forma de olhar, lembrar e reconstruir a infância se dê porque o ato de situar momentos tranquilos de nossa vida em outros tempos é mais seguro quando feito em relação ao que já passou, do que fazê-lo no presente. Da mesma forma é mais simples colorir páginas que antes eram em preto e branco quando já estamos distantes daqueles dias, de maus humores, de gênios difíceis e de “vacas magras”. Por outro lado, podemos supor que o fato de termos uma *visão comungante*, quando crianças, fez com que não enxergássemos os fatos de forma penosa como tendemos a ver quando mais velhos.

Huyssen (2000) aponta que uma das lamentações mais presentes na modernidade se “refere à perda de um passado melhor, da memória de viver em um lugar seguramente circunscrito, com um senso de fronteiras estáveis e numa cultura construída localmente com o seu fluxo regular de tempo e um núcleo de relações permanentes” (p. 30). Mas por que será que tal sensação acompanha tantas gerações? Será uma sensação que nos é transmitida culturalmente, socialmente? Ou ela seria inerente aos humanos? Huyssen ainda complementa a citação acima: “Talvez, tais dias tenham sido mais sonho do que realidade”

(Ibid., p. 30). Tal sonho ilustra as imagens atuais que guardamos daqueles dias, quer sejam elas reais ou ficcionais.

Inicialmente gostaria de destacar o quanto a infância é rememorada como algo bom, como uma fase *muito boa*⁵² nas palavras dos entrevistados. Apesar de alguns aspectos que poderiam dar um teor negativo a essa etapa da vida (como a situação de pobreza, por exemplo, e aliadas a ela as tantas dificuldades que lhe são inerentes), é comum os entrevistados pontuarem as fragilidades sofridas e, em seguida, agregarem a ressalva: *mas minha infância foi boa, muito boa*. O olhar para a infância do outro, seja a geração anterior ou posterior, pode até vir ancorado de algumas críticas ou um sentimento de pena (como Miguel, que descreve a infância da mãe, Valquíria, como uma infância *sofrida*), mas lançar o olhar para o próprio passado tende a trazer perspectivas quase sempre positivas sobre o mesmo.

Ao falar dos primeiros anos de vida, Miguel, por exemplo, menciona quatro vezes: *minha infância foi muito boa*. Valquíria também lança um olhar semelhante, narra algumas dificuldades como a pobreza e a necessidade de ter que trabalhar fora de casa já aos 10 anos de idade, lamenta o quanto sua infância foi curta, mas acaba concluindo: *não que não fosse boa, foi bom, foi bom, só mais sofrida né, foi boa a infância, não tenho nenhuma queixa, assim...*

Glaci também descreveu uma infância *de trabalho*, aliás, de *muito trabalho*, desde muito cedo. Mas também um tempo de muitas brincadeiras num grande grupo de amigas, primas e vizinhas, que se encontravam nos finais de semana. A filha, Sarah, compara sua infância, precária em brinquedos (mas feliz, em meio à natureza), com a infância da filha e da enteada: *como são apegadas ao material, às coisas, parece que têm que pegar... E daí, quando eu lembro da minha infância, eu lembro assim da gente nos poteiros, subindo em árvores, pegando araticum, e daí a gente juntava, sentava numa rodinha e dividia as gurias “uma pra ti, uma pra mim, uma pra ti, uma pra mim”*.

Éderson descreve a infância da mãe como uma época com poucos recursos e tecnologias, mas propícia para a interação entre as crianças. Já a própria infância é definida por ele com a palavra *liberdade*. Éderson considera que viveu um período intermediário, em que pode presenciar a evolução tecnológica ao mesmo tempo em que teve muitos amigos e brincou muito na rua, diferentemente do filho, que passa muitas horas do dia em frente ao computador. Nas palavras deste narrador, era *uma fase romântica ainda*,

⁵² No caso de excertos de falas dos entrevistados a fonte será destacada em itálico.

digamos, da infância, e o Caio [filho] pegou agora uma infância assim, ele tem mais acesso assim à tecnologia, e daí a gente brinca, fala que as crianças nascem, saem do útero com notebook.

A avó de Caio, Gabriela também faz a distinção da sua infância com a dos filhos e netos, a partir dos meios tecnológicos e de comunicação disponíveis em cada época. Mas, para ela, o atual *acesso a tudo* resulta numa dificuldade maior em educar os filhos, pois os pais passam a competir, por exemplo, com os tantos apelos disponíveis na rede (a Internet).

Flávia, assim como Éderson, também descreve a sua infância como um *equilíbrio*, como um *meio termo*, entre a escassez de brinquedos e outros artefatos vividos pela mãe, e a infância atual, da filha, tomada pelo consumo e pela tecnologia: *E hoje em dia é isso, as crianças estão totalmente expostas a esse bombardeio de informação, influência e propaganda e mídia e tudo, e de brinquedo, tudo que tu imagina.* Em relação à própria infância, Flávia destaca ainda a segurança, o quanto era tranquilo para as crianças brincarem na rua, vivência inviável hoje para suas filhas. Vitória, mãe de Flávia, descreve detalhes de brincadeiras experimentadas, e o quanto as mudanças na dinâmica familiar alteram a infância de cada geração.

Essas breves definições dos sujeitos narradores adultos dão algumas pinceladas iniciais de percepções de infância, de sondar o que vem à tona ao falar da própria infância e da infância de nossos familiares, em suma, ao falar de infâncias, fazendo pulular e expor algumas ideias e noções que temos também num sentido mais amplo, quanto a esse tempo na vida das pessoas.

Não expus aqui os detalhes das brincadeiras e brinquedos mencionados pelos entrevistados, mas, de fato, as primeiras memórias verbalizadas estão sempre relacionadas ao brincar. E, independentemente da classe social dos narradores, da quantidade ou sofisticação dos brinquedos, ou mesmo da simplicidade de brincadeiras que não exigiam brinquedos, as lembranças parecem se fixar na relação de satisfação que se estabelecia com essas práticas de lazer "livre". Talvez esteja aí um dos motivos do olhar nostálgico lançado em direção à própria infância.

O livro *O mito da infância feliz* é uma obra que desloca um pouco o nosso, digamos, hábito de colorir a infância que tivemos. Convidados pela organizadora, Fanny Abramovitch (1983), para escrever um conto, poema, relato ou ensaio, pessoas de diferentes áreas colocaram em suspenso a “plena felicidade infantil”. As memórias ali relatadas – ou ficcionadas – fazem vir à tona muitas das dificuldades inerentes às vivências

infantis: desde castigos físicos, humilhações em família, até um simples corte de cabelo indesejado. Falar da infância como mito de um tempo feliz não é negar que a infância possa ter sido sim uma época muito satisfatória, mas é, antes, perguntar-se sobre os porquês da insistência e das ênfases dos sujeitos narradores em relação a essa época de nossas vidas. Mário Corso (2013, informação verbal⁵³) afirma que passamos a vida toda buscando a felicidade da infância. E eu diria ainda: vivendo *a* infância.

Na esteira do pensamento de Bergson (2006) sobre um *passado que é*, entendo que se uma infância é narrada e destacada como uma época feliz, em uma narrativa do presente, é porque faz sentido hoje, pensar e rememorar uma infância feliz, ou, ao menos, momentos felizes dessa infância. Pode tratar-se do imperativo atual de felicidade? Sim e não. Sim pelo fato de vermos a infância como um espaço no tempo que, mais do que em qualquer outra idade, “precisa ser feliz”. E não (necessariamente) pelo fato de, não satisfeitos ou, certos de que a felicidade não é algo tão simples, procuramos de alguma forma situar um tempo feliz em nossas vidas – nesse sentido, situá-la no passado é mais garantido do que apostar na incerteza e surpresa de tempos futuros. Nas palavras de Gagnebin (1997, p. 181),

[...] a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta.

Experiências mesmo sofridas parecem ter sido boas. Mas há que se pontuar que as gerações mais novas parecem ser mais livres no que diz respeito à ficção de uma outra infância. Ou seja, permitem-se *pensar* o que poderia *ter sido diferente* em sua infância. E, quanto maior a faixa etária dos entrevistados, mais presente demonstrou-se a referência à infância como uma etapa *muito boa*, como se realmente pudéssemos vê-la como um lugar de felicidade já alcançada, quanto mais nos distanciamos dela e quanto mais nos deparamos com as incertezas do futuro.

Na sequência, aproximaremos a temática da infância ao problema específico desta pesquisa. O que dizem os sujeitos narradores mais jovens sobre ser criança, ser adulto, pai, mãe, avô e avó – considerando o tema da autoridade?

⁵³ Questão abordada no curso “Contos de Fadas: mecanismos de sua eficácia”, realizado em Porto Alegre, nos dias 22 a 25 de julho de 2013.

7.2.2 Infância na esfera do cuidado

Sabendo que o "tempo de antigamente" é uma construção, ao falar do ontem, a criança fala a partir do que vive hoje e do que já construiu imagetivamente sobre o tempo passado. Por isso, para fazer as crianças narrarem sua visão sobre infância, sobre o que é ser criança, lançamos perguntas hipotéticas, como a seguinte: *Se tu tivesses que explicar para uma criança que vem de outro planeta onde só tem crianças, como funciona uma família, o que um pai faz, o que uma mãe faz, como as crianças são educadas aqui, como tu explicarias?*

As respostas obtidas demonstram como as crianças descrevem os exercícios parentais. Se, durante a pesquisa de mestrado, a menção recorrente das crianças ao sustento como exercício parental pareceu-me um dado curioso, agora, com os dados da tese, vejo o quanto a relação de cuidado, o cuidado dos outros conosco, nos imprime marcas de reconhecimento. A autoridade é da ordem da presença. Pela presença estabelecem-se relações e criam-se vínculos que permitem inferir alguns elos transmissionais entre as diferentes gerações familiares.

Eis algumas respostas para a pergunta trazida acima: *Uma mãe ajuda a ser obediente, ajuda a cuidar do planeta e ensina a ter uma saúde boa e forte. O vô é quem cuida dos netos quando os pais têm trabalho pra cumprir, que... sempre é bom, bom e que ensina, ensina os outros também a ser bons, e que... a vó ajuda quando alguém precisa de alguma ajuda. O vô ensina as coisas que pode e o que não pode, ele ajuda-nos a fazer coisas e sempre nos levam em alguns lugares divertidos.* (Júlia); *Eu explicaria que a mãe é uma pessoa que te criou, que quando tu nasceu, nasceu dela e que ela sempre vai te cuidar e vai ser a pessoa que vai gostar mais de ti.* (Sofia). *Pai dá amor, carinho, ajuda a gente, ajuda nos trabalhos, também trabalha pra dar dinheiro e essas coisas aí.* (Caio).

Caio descreve também todas as ações cotidianas de cuidado de seus avós em relação a ele e, embora tenha oito anos, a rotina de sua vida por volta dos três aos cinco anos está bem presente e é relembada em detalhes: *Ela me dava banho, ele me ensinava a jogar futebol, meu vô quando chegava em casa ele sempre aprendia, ele me falava quais eram os nomes dos times e... minha vó fazia almoço pra mim sempre, me dava coisas de futebol, me dava banho, me dava comida, ela fazia eu dormir, deixava eu sempre olhar até umas duas horas um pouco de TV, depois das quatro horas, que daí eu dormia um pouco*

sempre, depois das cinco horas quando eu acordava, ia pra casa, minha mãe chegava do trabalho sempre, daí eu ia lá, daí eu jogava um pouco de computador sempre, e ia pra cama, dormir.

Acredito que essas descrições das crianças retratam de forma clara a distinção de lugares entre adulto e criança e os aprendizados atrelados a tais relações. Ao serem interrogados sobre algo de que têm saudades, sobre o que seus pais faziam com eles, as respostas do grupo de sujeitos narradores mais jovem também vão ao encontro da marca da presença nas ações simples do cotidiano, como esta fala de Sofia: *eu sinto saudade de quando a mãe me dava banho, quando... fazia dormir, e quando ela deixava eu dormir com ela.*

Essa relação de cuidado tende a ser vista também no sentido de atitudes a serem retribuídas pelas crianças, conforme Dalla Zen (2006, p. 173) observou em sua pesquisa com narrativas infantis:

Parece haver um entendimento de que os pais, mesmo tomando atitudes desagradáveis de punição, de opressão, sob o ponto de vista infantil, fazem-no porque querem o bem dos seus filhos, porque os amam. E os filhos, por sua vez, admitem e legitimam esses ensinamentos, valorizando-os e retribuindo essas lições de vida com seu amor incondicional.

Ao perguntar às crianças se existe uma função dos filhos e qual seria ela, destaco as menções ao “respeito” e obediência: *Acho que a função de respeitar os pais e respeitar todo mundo que tá em volta.* (Sofia); *É que a pessoa criou a gente, daí nós vamos ter que respeitar porque a gente é filhos da pessoa.* (Caio); *Eles vão ser um pouco mais velhos, e sempre tem que obedecer.* (Júlia). Gostaria de chamar atenção para dois tópicos aqui. Primeiramente, a difusão da palavra *respeito*: ao mesmo tempo em que ela é adjetivada como corroída ou ausente, quando consideramos as queixas sobre a educação das novas gerações, vemos que, entre as crianças entrevistadas, está clara a necessidade e o porquê de respeitarmos as pessoas da família e, em geral, os outros com os quais lidamos. Em segundo lugar, relembro o endereçamento das crianças à pesquisadora que os interrogou; a “moral social” de respeito parece muito bem incorporada. Ou se trataria meramente de respostas típicas de uma criança que é interrogada por um adulto? Enfim, deixo a questão exatamente para relativizar os dados e compreendê-los também como uma produção nossa.

Clara, a entrevistada mais jovem de todos, também fez uma descrição minuciosa acerca do cuidado que os pais têm com os filhos (envolvendo desde a alimentação até a

troca de fraldas). À pergunta sobre o que os pais “devem fazer”, Clara respondeu quase com as mesmas palavras do pai (que havia dito que buscava *sempre dar carinho*): *têm que dar carinho e amor*. E em seguida pergunto: e os filhos, o que eles devem fazer? *Também, sempre dar carinho*.

Longe de vê-las de um modo piegas, penso que tais declarações de afeto dizem respeito a um laço que se estabeleceu na relação intergeracional, a algo que se expressa de forma espontânea, em diferentes momentos (da entrevista), sem tempo para combinações prévias. E que, embora simples, trata-se de algo que não é simplório, pois diz respeito aos sentimentos, que, muito além de valores (que são transitórios, de cultura para cultura e de geração para geração), nos constituem em nosso ser mais íntimo e instituem modos de educar, de narrar-se como avó, pai e filha. Para além dos sentimentos em si, as falas de Clara e Miguel apontam para a expressão do amor parental e filial que é possível na atualidade, mas que não o era durante a infância de Valquíria, a avó. Ela desejaria ter convivido com um pai mais carinhoso. Essas são características de diferentes épocas que, numa perspectiva histórica, nos dão pistas sobre o terreno discursivo, no qual se legitimam as figuras de autoridade.

7.2.3 Das coisas que aprendi

Eu acho que eu aprendi que... eu aprendi educação. Quando ela [mãe] cria um filho, cria, educa, trabalha às vezes, e faz mais uma pessoa boa pro mundo. (Sofia).

Uma das formas de continuar a viver a própria infância, conforme comentamos anteriormente, além de rememorar-la, é manter alguns dos aprendizados e procurar em certa medida transmiti-los aos filhos. Durante os encontros com os sujeitos narradores, interessava-me principalmente ouvi-los sobre o que procuravam “repetir” da educação que tiveram na educação dos próprios filhos, e o que procuravam fazer de modo diferente, ou simplesmente evitavam repetir. Neste subcapítulo, vamos nos ater inicialmente ao que se tem “decantado”, retomando a expressão de Gurski (2008), daquilo que em certa medida é transmitido ou procura ser transmitido.

Os três processos básicos de educação entre gerações, segundo conceituação de Margaret Mead (1971, *apud* FERRIGNO, 2003) permitem inferir que a modalidade “pré-figurativa” em que os jovens passam ensinamentos aos mais velhos tem sido cada vez mais comum, no que diz respeito a conhecimentos tecnológicos. A respeito, o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 320) nos fala em “inversão de saberes”: “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim. Inverteram-se os papéis das gerações”.

Para Ferrigno (2003), as culturas pós-figurativas – em que os velhos ensinam as gerações mais jovens – são típicas em sociedades nas quais “os avós enxergam o futuro de seus netos à semelhança de seu próprio passado”. Tratando-se da coexistência de três gerações, os pais procurarão educar os filhos da mesma maneira que foram educados. A meu ver, entre os ensinamentos relatados pelos sujeitos narradores, encontramos em ambas as modalidades.

A narrativa de Valquíria, de uma vida de batalha e esforços em detrimento dos filhos, também foi descrita assim pelo filho Miguel; e podemos supor que um aprendizado se deu nessa relação, pelo fato de ele querer transmitir para a filha que não é tão simples adquirir “brinquedos novos”. Da mesma forma, isso nos faz inferir o quanto o esmero da mãe no sustento dos filhos também construiu a figura de uma mãe prestativa. Penso que não havia necessidade de Valquíria dizer explicitamente para o filho: “veja o quanto sou acolhedora e prestativa” – essa é uma fala de quem se autoriza, após anos de trabalho, com os filhos adultos, a olhar para o passado – com os sentidos do presente – e dar-se conta de suas ações.

Em outras palavras, se hoje Valquíria se assume como uma mãe esmerada que “fez tudo”, é porque se sente de acordo com a norma social e moral vigente. E, segundo a conceituação de autoridade de Arendt (1997b), podemos dizer que ela assumiu a responsabilidade da educação dos filhos por pensá-los inseridos na sociedade, em relação com os outros, preocupando-se com a qualidade dessas relações: *Eu eduquei, ensinei o caminho do bem, tanto que eles não fumam, não bebem, eles não são mentirosos, ele não pegam nada que não é deles, todos honestos, trabalham, e eles se assumem, não dependem de mim pra nada, não me pedem nada, então eu acho que eu criei bem eles, assim, acho que eu fiz o que tinha que ter feito mesmo. Foram preparados para o mundo.*

É essa necessidade de inserção no mundo por parte dos adultos, pais das gerações mais novas, que Arendt (Ibid.) nomeia como responsabilidade educativa; responsabilidade

que, quando assumida, figura-se como autoridade. Gabriela também apresenta a mesma preocupação como mãe, em relação à inserção dos filhos na sociedade: *A gente dá tudo, dá tudo de si, o máximo pra... o principal é pra ele se formar como um bom cidadão, pra sempre ter uma boa ética e porque se eles têm a base então, depois... têm que ter um bom fundamento, porque é que nem uma casa. É a mesma coisa se tu constrói uma casa, porque se uma casa não tem um bom fundamento... né?*

Esses anseios de educação também foram encontrados na pesquisa de Ferrigno (2003, p. 36). Eis a fala de um dos entrevistados do autor, que reproduzo aqui: “ ‘Meus pais e meus avós me ensinaram que a coisa mais importante é o caráter da pessoa e isso eu procurei ensinar para os meus filhos e espero que eles transmitam isso para os meus netos... e assim a vida continua’ (Luiz)”. Ter caráter diz respeito à alteridade, ao modo como lidamos com os outros, para alcançar o “caráter” considerado “bom” ou, em outras palavras: para ser considerado um sujeito de “bom caráter” alguns interditos precisam ser aprendidos e interiorizados. Quanto à relação com o outro, Flávia afirma que um dos aprendizados que procura reproduzir com a filha é: *tratar bem as pessoas, ser cordial, sabe? Nisso assim eu sou rígida com ela [Sofia], não admito que ela vá chegar assim com uma falta de educação gratuita, não dizer obrigada, coisas assim, a minha mãe sempre dizia “finja, pelo menos finja que tu é educada”, eu vou até mais longe, “não, tem que ser, não é fingir”. Isso assim eu tento passar.* A fala de Flávia claramente vai ao encontro da afirmação da filha – trazida como epígrafe desta seção.

Vitória, mãe de Flávia, afirmou em sua entrevista que o aprendizado mais importante que obteve do pai foi o seu caráter; a postura sempre muito correta para com as outras pessoas a marcou muito e é algo que ela gostaria de ver passando também na educação das suas netas e neto. O “exemplo” vem ao encontro da conceituação psicanalítica de transmissão: “Para que algo possa se transmitir, aquele que opera o lugar da transmissão tem que estar investido de um valor que esteja à altura de sua operação” (FLEIG, 1999, p. 37).

Chamo a atenção também para os esclarecimentos da mãe que Miguel procura reproduzir na educação da filha, Clara, neta de Valquíria: *Eu tinha assim com minha mãe, eu chegava pra ela e pedia “mãe, eu quero aquele brinquedo”, e ela dizia “filho isso eu não posso te dar, esse mês a mãe não vai poder te dar”, e aí “ah tá, tudo bem mãe”, eu fui assim tranquilo nessa parte, não ficava fazendo birra. É, isso que eu tento assim passar pra ela, a gente às vezes até poderia, sabe, se apertar um pouquinho e comprar pra ela,*

*mas eu digo não, a gente diz que não dá e ela entende sabe? A gente diz “ó filha não vou poder te dar”, e ela entende sabe? A gente diz pra ela “ó, não tem condições de dar” pra não criar aquela adolescente ou aquele adulto que tudo que quer é barbada, que só chega e pede. Nisso a gente tenta orientar ela, isso eu aprendi da minha mãe e tento passar pra ela. O não imediatismo da obtenção dos objetos desejados fez com que Miguel compreendesse os esforços da mãe. A satisfação de todos os desejos não estava ao alcance – e nunca estará –, mas Miguel criança foi esclarecido sobre os porquês, o que o tornou um adulto grato pela interlocução da palavra, pelas trocas verbais que o inseriram no mundo, nas cruzezas, dificuldades e felicidades dos desejos atendidos (ou não atendidos). Para Miguel, esse é um aprendizado que deve ser ensinado à filha. Independentemente de condições financeiras atualmente favoráveis, meu sujeito narrador deseja que a filha aprenda que o querer não é imediato. Em relação à valorização dos bens obtidos, Valquíria afirma que os jovens da geração atual *têm tudo nas mãos, eles não têm dificuldade pra nada, e nem acompanham a dificuldade.**

Um aprendizado semelhante é descrito por Flávia: *às vezes eu queria uma coisa e minha mãe me deixava o ano inteiro querendo, uma vez eu queria um colan de um ombro só, ah, eu fiquei o ano inteiro sonhando com esse colan, eu só sonhava, eu achava o máximo, daí no Natal ela me deu o tal do colan. E eu tento, vejo às vezes quando a Sofia quer muito alguma coisa, tipo, estimulando ela, tipo, ela já tem mais sorte, porque ela tem uma avó que dá bastante presente pra ela, então às vezes ela não chega a querer muito uma coisa. Mas algumas pequenas coisas tento deixar ela querendo, pra ter o prazer de ganhar. Assim como eu queria o meu colan. (risos).*

O que em alguns momentos das narrativas é descrito pelos pais como algo simples, entre as ações educativas propiciadas, pode gerar reverberações que vão além de nossa possibilidade de mensurá-las. São modos de inserção dos “novos” na família, na sociedade, enfim, no mundo, espaços que sempre demandarão o contato com o outro.

7.3 LEGITIMAÇÃO E RESPONSABILIDADE

Todos têm uma ideia intuitiva do que é “uma autoridade”, por mais difícil que seja definir essa ideia.

(SENNETT, 2001, p. 28).

Segundo as palavras de Arendt (1997b), a autoridade é algo que se legitima, que não depende de coerção, persuasão ou uso da força para tornar-se reconhecida. A autoridade pode legitimar o exercício de poder, mas ela em si não é sinônimo de poder. No entanto, para que haja formas legitimadas e reconhecidas de autoridade, é necessário “alguém” que por ela se responsabilize.

Ao partir do pressuposto de que a legitimação e o reconhecimento de figuras de autoridade implica “alguém” que se responsabilize pela criança, inferimos, pelas falas dos sujeitos partícipes da minha pesquisa de mestrado, que pais e professores se responsabilizam pelas crianças, mas tal responsabilidade parece concentrar-se mais nas demandas financeiras e de cuidado, relacionadas respectivamente ao sustento da família e à resolução de problemas na escola. A conscientização em relação ao cuidado por parte das crianças é extremamente importante, mas questionamos como têm se construído discursivamente as figuras de autoridade quando a parentalidade e a docência são caracterizadas por elas como algo dispendioso e sofrido.

A palavra responsabilidade

[...] vem do latim *respondere*, que significa literalmente responder. Ser responsável é responder (à criança ou ao aluno), mas também responder *pela* criança e *pelo* aluno. É também responder a suas obrigações e responder por seus atos (GUILLOT, 2008, p. 82, grifo meu).

Responsabilidade tem a ver com valores, com os filhos que “deixamos para o mundo”, como diria Arendt (1997b). Mas como manter os fios da tradição, se estes já se encontram esgarçados? Segundo Hobsbawm (1995, p. 331-332), referindo-se às transformações ocorridas no século XX: “O velho vocabulário moral de direitos e deveres, pecado e virtude, sacrifício, consciência, prêmios e castigos não mais podia ser traduzido na nova linguagem de satisfação dos desejos”.

Como a autoridade, segundo Arendt (1997b), se dá somente *em relação*, não basta alguém desejar assumir-se como figura de autoridade se não for legitimado pelo outro ou pelos outros da relação como tal. Ou seja, trata-se de reconhecimento que independe do uso da força física e da violência (assim como as relações de poder).

Souki (2001), baseada nos estudos de Arendt, afirma que:

[...] se o grau de crença na legitimidade for muito alto, não temos mais relação de autoridade, mas falsa autoridade. Em síntese, [...], ao se transformar autoridade em poder legítimo, corre-se o risco de se aceitar a violência que pode emanar desse poder como parte da autoridade (p. 126).

Talvez o sentido original da palavra, autoridade (relacionada aos verbos acrescentar, aumentar, derivados do latim *augere*), pareça distante daquilo que hoje concebemos por autoridade. Mas podemos pensar em tudo o que uma figura de autoridade agrega na relação entre adultos e crianças, e que independe da violência.

Roséli Cabistani (2007) destaca o fato de uma autoridade depender do laço social que a organiza; ela pergunta o que a legitima atualmente, uma vez que “a hierarquia não é mais suficiente para assegurar sua efetividade. O direito ou poder de fazer respeitar as leis podia ser sustentado por um indivíduo quando a tradição assegurava esse exercício” (p. 94). Nas palavras de Arendt (1997, p. 127), a autoridade, juntamente com a tradição, desapareceu do mundo moderno; “o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão”.

Já na metade do século XX, Arendt (1997) afirmava que deveria ser instaurado um novo conceito de autoridade no campo da educação, pois a autoridade, como conceito romano, instituído na arena política, há tempos já teria sido destituído de seu sentido. Tal afirmação, em termos metodológicos, vem ao encontro dos estudos genealógicos de Michel Foucault, que compreendem as rupturas e descontinuidades dos conceitos.

Concluo esta seção com o que a ONU – Organização das Nações Unidas – apontou em documentos elaborados para o ano Internacional da Família como a principal característica dessa estrutura social: “é a capacidade de seus membros de manter e educar seus dependentes para a vida, segundo princípios éticos, culturais e legais” (GENTILE, 2006, p. 34). Não entrarei aqui na discussão do que possam ser os princípios éticos, culturais e legais atualmente, mas na relação dessa expressão com o que Arendt (1997b) nomeia como *responsabilidade educativa*; responsabilidade que compreende o sustento e a inserção social da geração mais nova, inserção esta que denota a aprendizagem das regras do sistema social de sua cultura, em outras palavras, os princípios mencionados no texto da ONU. Para Arendt, o exercício da responsabilidade se constitui também como o exercício da autoridade, mas, para que se legitime, é necessário que o outro da relação a reconheça. A seguir, nos ocuparemos exatamente do conceito de *reconhecimento*.

7.4 AUTORIDADE COMO ATO DE RECONHECIMENTO

Em seu artigo intitulado *Balanço da autoridade dos professores*⁵⁴, Rainer Paris argumenta sobre a importância do reconhecimento para a instauração da autoridade. “Toda autoridade depende da afirmação e reconhecimento de uma forma específica de aceitação” (PARIS, 2009, p. 38 – trad. minha). Para o autor, a autoridade necessita fundamentalmente da noção de consideração, respeito, estima e reconhecimento, sendo este último por ora também definido como valorização. Destaco, porém, que ao falarmos objetivamente sobre figuras de autoridade, esse reconhecimento nem sempre é claro, afinal os vínculos de autoridade não são “puros e sólidos, mas ambíguos e constantemente mutáveis, variando de uma pessoa para outra” (SENNETT, 2001, p. 23-24). Caberia aqui uma questão – de difícil resposta, mas que corresponde ao que tomamos como problema de pesquisa nesta tese: de que modos reconhecemos a uns e não a outros como figuras de autoridade?

Schäfer e Thompson (2009) afirmam que a autoridade pode ser conceituada como uma “relação de conduta reconhecida” – *anerkanntes Führungsverhältnis* (trad. minha). Poderíamos ampliar ainda a expressão com outros adjetivos como: aceita, admitida, aprovada; ou, ainda, legitimada. E aí emergem as demais questões que, de certa forma, nos acompanharam no decorrer de toda a pesquisa: como manter a autoridade assim adjetivada para que ela perdure? Ou, antes, de que modos uma relação de conduta pode ser conduzida para que o outro a reconheça? Quais os interstícios discursivos que possibilitam tal reconhecimento?

Poucas foram as pessoas entrevistadas para esta pesquisa que conseguiram falar sobre os elementos que marcam ou definem as figuras de autoridade; ou melhor, sobre como poderíamos nomear – para nos aproximarmos da abordagem de Paris (2009) – sobre esse *reconhecimento*. Cabe aqui uma ressalva: o fato de falar e nomear objetivamente não quer dizer propriamente que consigamos ao mesmo tempo identificar com clareza as figuras de autoridade. E aí está o “x” da questão. O fato é que somente algumas pessoas irão constituir-se como autoridade, em determinados momentos e para determinadas pessoas. Isso não quer dizer que estamos relativizando tudo: nossa preocupação é pensar exatamente sobre (e reforçá-los) os vários discursos a respeito da autoridade, nos diferentes campos de saber, e a respectiva complexidade, inerente ao ato de educar, derivada dessa questão (ou nela implicada).

⁵⁴ *Die Autoritätsbalance des Lehrers.*

Sarah, por exemplo, afirma que seus pais foram figuras de autoridade para ela durante a infância, mas hoje não são mais: *Eu respeito eles mas eles não me representam autoridade*. Nessa medida, pergunto: até que ponto conseguimos “reconhecer o reconhecimento”? Concordo com Paris (2009), de que o reconhecimento é necessário, mas nem sempre, de fato, *reconhecemos*. Presumo que, antes de reconhecermos, autorizamos; o que me remete à função autor de que trata Foucault (2006a). Alguém se diz e se afirma autor na posição que ele próprio afirma de si (como pai ou professor, por exemplo), e o outro da relação reconhece, autoriza e legitima essa autoria.

Nesse ponto, lembro do relato de um dos pais entrevistados, Éderson, que a meu ver talvez nem sempre tenha sido autorizado na sua posição pelo filho, uma vez que outras pessoas “disputavam” esse lugar (o tio e o avô). Isso não quer dizer que os três não pudessem ser figuras de autoridade; mas, de certa forma, ao não ser autorizado, Éderson não conseguiu “autorizar-se”; ou melhor, não conseguiu se firmar na função de autor. Firmar-se, afirmar. Ambas as palavras têm sua intensidade. Mas, em relação à autoridade, ambas não podem partir somente de quem pretende ou presume ser uma figura de autoridade. E essa intensidade de ambos os verbos, que só é concedida pelo outro da relação, reforça a potência do outro, a alteridade sempre necessária e presente.

Concordo com a afirmação de Paris (2009), de que não é possível haver autoridade sem os dois princípios fundadores: *Achtung* (consideração, estima, respeito, que em alguns usos quer dizer cuidado, mas no sentido de atenção, e não do cuidado do outro) e *Anerkennung* (reconhecimento), exatamente pelo fato de um estar implicado no outro. Não existe reconhecimento sem respeito e consideração. O contrário nem sempre é necessário: posso ter respeito por uma questão meramente social de respeito ao outro, mas nem sempre reconhecerei esse outro. Ou, e é aí que se instaura a dúvida: será que, ao não reconhecer, também não respeito?

Cabe tencionar aqui que, no caso da autoridade, o reconhecimento parte da criança, do filho, do aluno; ou seja, não parte daquele que ocupa a posição de figura de autoridade. Diferentemente da área jurídica, onde reconhecimento é sinônimo de legitimação, por exemplo: reconhecer um filho é torná-lo legítimo. Paris (2009) reforça a relação entre autoridade e poder ao dizer que “aquilo que é considerado/respeitado é a superioridade da autoridade e junto a ela o poder, que é exercido sobre nós. Autoridade é fundamentalmente um poder reconhecido e considerado” (p. 38 – trad. minha). Para

exemplificar, o autor trata de relações de autoridade assimétricas e distantes, onde há o reconhecimento da superioridade de pessoas desconhecidas.

Talvez possamos citar outros tipos de trocas semelhantes: a relação entre advogado e cliente, chefe e funcionário (quando aquele tem uma condição financeira privilegiada em relação a este), ou no caso de chefias e ordens estatais, em que as regras são obedecidas por ser reconhecida a “superioridade” de quem as define – por ser um “desconhecido”, propriamente falando, aquele que as estabeleceu. Por isso, a lei ou a aceitação da lei é inerente à construção do eu, na condição de um indivíduo pertencente ao tecido social. Para que a convivência em sociedade seja possível, eu aceito (e reconheço) a força da lei, mesmo que muitas vezes eu não concorde com ela ou sequer saiba sua origem, quem a criou e com que intuito.

Para as relações que nos interessa analisar aqui, porém, nem sempre a assimetria é o aspecto mais importante. Werner Helsper (2009) defende que o reconhecimento não resulta somente da assimetria, mas também do princípio de complementaridade das relações entre professor e aluno e pais e filhos. Não necessariamente os alunos que nada sabem sobre determinada área de conhecimento do professor colocam-se numa relação assimétrica, por exemplo. A escola até pode ser um lugar de assimetria, mas o professor não precisa ocupar esse lugar em relação a seus alunos. Da mesma forma, podemos pensar as relações intergeracionais: elas são assimétricas em certa medida, e é inegável que o sejam, mas talvez devêssemos nos deter menos na respectiva ocupação dos lugares de cada geração e mais no conteúdo das configurações relacionais. Em outras palavras, não é observando a delimitação dos espaços dos sujeitos que acrescentaremos algo ao que tem sido estudado até então, mas, antes, é pelas diferentes configurações e modos de relacionar-se que poderemos observar e analisar o quanto os lugares (que desejamos tão fixos) podem ser flexíveis e móveis.

Esta noção mais flexível nos permite supor também uma diferenciação do processo de reconhecimento com o passar do tempo, ou, objetivamente falando, com o passar de décadas. Em uma das famílias entrevistadas, percebemos que a avó (Glaci) parece falar de autoridade como algo inquestionável, enquanto a filha (Sarah) já aponta características de quem é, foi, ou deixou de ser autoridade. Ou seja, os novos tempos, juntamente com a liberdade de diálogo, trouxeram também a possibilidade do questionamento e a instabilidade das figuras de autoridade. Cabe destacar que essa

instabilidade não é “ruim” em si: ela mostra o movimento das práticas discursivas e a transitoriedade de papéis dos sujeitos nela implicados.

Talvez o desejo de ver figuras sempre estáveis parta de nós e exista como um anseio de garantia de lugares antes estabelecidos. A autoridade inquestionável de outras décadas pode ser comparada a uma das três dimensões do reconhecimento de autoridade de Paris (2009), definida como autoridade administrativa, ou cargo de autoridade. Trata-se de autoridades temporárias (enquanto estiverem assumindo o respectivo cargo, como um chefe ou diretor de empresa); ou seja, algumas pessoas deixam de ser autoridade assim em que não exercem mais o cargo, mas não têm sua posição questionada e são reconhecidos como autoridade, enquanto estiverem assumindo o cargo. Para nós, porém, interessa aprofundar a possibilidade de questionar algumas posições sedimentadas historicamente, aspecto sobre o qual nos debruçaremos mais adiante.

Ao ato de reconhecer poderíamos associar ainda aspectos relativos à afetividade, àquilo que é da ordem do emocional (sem nos aprofundarmos teoricamente nos sentidos mais específicos desses termos, em campos como o da psicologia e da psicanálise). Segundo as palavras de Theodor Adorno, “gostar é reconhecer” (referindo-se aos processos de formação do gosto, a partir de seus estudos sobre o tema da indústria cultural). Ou seja, percebo que gosto a partir do reconhecimento, de conhecer mais uma vez, ou ainda, de constatar que conheço (como se aprende a gostar de um tipo de ritmo ou de gênero musical, para ficar na referência a Adorno). Tal constatação não passa despercebida e pode, inclusive, ser verbalizada com orgulho e afeto: gosto disso e não daquilo! Embora as palavras de Adorno tratem de artefatos culturais, por que não relacioná-las aos nossos afetos, e também a pessoas que reconhecemos? Quais são afinal as características de uma figura de autoridade ou da relação que delega ao outro o lugar de autoridade? Ou ainda, se há um esgarçamento dessa relação, propiciador de que o outro deixe ser figura de autoridade para mim, quais os meandros discursivos que fazem com que esses lugares sejam transpostos ou deixem de existir?

Essas questões não necessariamente precisam ser respondidas, pois os questionamentos por si só reforçam a instabilidade, o sentido móvel, próprio das relações humanas e das práticas discursivas que nos constituem e nos fazem pertencer ao tecido social em que vivemos. Nas palavras de Paris (2009), a autoridade representa valores que nós afirmamos explicitamente e os quais também ambicionamos. Tal ambição é que dá a conotação do desejável e nem sempre realizável – questão a que voltarei mais adiante.

Nessa medida, compreendemos a autoridade enquanto construção de realidades discursivas, as quais podem se apresentar e ser verbalizadas por dimensões corporais ou afetivas segundo as narrativas que analisamos no decorrer desta pesquisa.

7.5 FIGURAS DE AUTORIDADE

Graciliano Ramos, no livro *Infância*, retoma momentos da sua vida, e não poupa menções a figuras de autoridade que marcaram a sua infância. Ao relembrar e descrever agressões físicas cometidas pelo seu pai e sua mãe, Ramos (1969) expressa sentimentos de medo, raiva, repulsa e certa dose de sofrimento; o escritor afirma que foi o medo, e não qualquer outro sentimento, aquilo que o orientou nos primeiros anos. Acaba por definir o pai e a mãe como “entidades próximas e dominadoras”.

Meu questionamento, aqui, é se de fato, nesse caso, se trataria mesmo de "figuras de autoridade". Hannah Arendt (1997b) afirma que exatamente onde a força é usada é que a autoridade fracassa. A autoridade, para a filósofa, situa-se como um ato legitimado, com naturalidade e sem a necessidade do uso da força, para tornar-se reconhecida. Logo, a autoridade imposta por atos de violência, que geram medo, deixa de ser autoridade e configura-se como autoritarismo; e, na esteira de Foucault, podemos dizer que não se poderia classificar o autoritarismo como uma genuína relação de poder. A conceituação parece clara, mas é provável que tal diferenciação não seja perceptível para muitos de nós, ainda hoje, especialmente para sujeitos de outras décadas, que se encontravam em meio a um misto de autoridade e autoritarismo, exercido por uma só pessoa, ou duas: o pai e a mãe.

Uma das práticas que sofreu mudanças nas últimas décadas e merece destaque é o chamado "diálogo". Se há algumas décadas o sujeito infantil era privado do direito à fala, hoje o diálogo com os mais jovens manifesta-se em múltiplos e variados espaços, sob diferentes aspectos. Isso certamente constitui os sujeitos sob novas formas, ainda mais se lembrarmos do imperativo da fala como constituinte do sujeito. A liberdade de falar cria possibilidades diversas. As relações com os adultos reconfiguram-se. E estes também precisam procurar restabelecer modos de construir-se e narrar-se, como figuras de autoridade que se pautem para além do autoritarismo e da ordem que impera, sob a ameaça de um castigo físico.

7.5.1 O pai era autoridade máxima

*Representaste para mim todo o mistério
que possuem todos os tiranos, cuja razão se
funda em sua pessoa e não no pensamento.
Ao menos assim me parecia.*

(KAFKA, 1967, p. 19).

A literatura está repleta de exemplos que descrevem a relação com a figura paterna. A começar pelas palavras de Kafka, trazidas acima, cujo livro *Cartas a meu pai* é o retrato detalhado de uma relação alimentada por temor e autoritarismo. Ao relê-lo, deparei-me com situações muito próximas de algumas das cenas relatadas pelos sujeitos narradores.

Da mesma forma, no romance *Os irmãos Karamázov* de Dostoiévski, podemos acompanhar a “construção do pai” como uma figura a ser tratada respeitosamente e de forma inquestionável em relação aos seus atos anteriores e mesmo à sua atuação paterna. Para tal, assinalo inicialmente a série de temas que são abordados no livro, desde discussões profundas sobre fé, religião, ateísmo, ciência, até valores morais e políticos do país em questão, a Rússia, mais especificamente, a Rússia semipatriarcal de 1880. Em se tratando dos valores morais, acho que eles vão muito além do que ocorre nesse país, e marcam, antes, a configuração de uma época, o que nos possibilita, ao mesmo tempo, mensurar o quanto alguns elementos persistem em costumes e regramentos atuais.

Trago a seguir um trecho da obra de Dostoiévski (2002), que faz pensar nessa figura paterna que é, afinal, o centro do drama de uma família “nada estruturada”, na qual o pai é assassinado por um dos filhos:

[...] um pai, mesmo que ele fosse um monstro, um inimigo jurado de seus filhos, será sempre pai, pelo simples fato de tê-los gerado. Mas é uma significação mística, por assim dizer, que escapa à inteligência, que se pode admitir somente como artigo de fé, bem como muitas coisas incompreensíveis nas quais a religião nos obriga a crer (p. 715).

O autor foi muito sábio em suas palavras, inclusive ao comparar com a crença religiosa a legitimação de uma figura que, a princípio, não teria motivos para ser venerada para além do simples fato de ter gerado um filho. No romance, há um momento em que uma

personagem até procura questionar esse respeito pré-estabelecido ou, em outras palavras, essa obediência cega. Mas o desenrolar da história deixa claro que o pai – apesar de nunca ter sido responsável para com os seus filhos e, inclusive, tê-los humilhado em vários momentos de suas vidas – é alvo de devoção pelas pessoas que compunham a sociedade daquele tempo.

O título deste subcapítulo é a resposta de uma das entrevistadas à pergunta: *Quem era autoridade na tua época de criança?* Dos oito sujeitos narradores adultos entrevistados, seis mencionaram enfaticamente o pai como autoridade, enquanto dois afirmaram serem o pai e a mãe, mas ainda acrescentaram: era *mais* o pai. Não há como negar, há uma ligação muito forte do conceito de autoridade com figuras masculinas. Tal ligação transparece nas características atribuídas à figura de autoridade ou mesmo às pessoas elencadas como tal, pelos sujeitos narradores. Na sequência, vamos esmiuçar algumas relações que demonstram o *lugar* e o *poder* paternos.

Vamos começar por Valquíria. Embora o pai seja mencionado por ela como uma autoridade da época, o mesmo não é uma referência de exemplo, tal qual a sua professora do primário, sobre a qual ela fala com carinho, reforçando sua figura como "um exemplo de vida" para ela. Mas, talvez, o próprio fato de o pai não ser favorável aos estudos da "filha moça" (e inclusive ameaçá-la com a queima dos cadernos) tenha sido um impeditivo para que se estabelecesse ali uma relação de autoridade pautada no reconhecimento, respeito e legitimação. Já a mãe de Valquíria, que a matriculou na escola, é mencionada como uma pessoa extremamente bondosa: *a mãe sempre foi um amor, um amor*.

A ausência de um elo transmissional com o pai é reforçada pela ausência de diálogo, de momentos de narrativa e escuta, o que se comprova com o desconhecimento de como foi a infância do próprio pai. Ao solicitar que falasse da infância dos pais, Valquíria só conseguiu mencionar a infância da mãe. Do genitor, ela afirmou simplesmente não saber nada, pelo fato de o pai simplesmente não conversar com ela. Ao questioná-la sobre a vida adulta, se houve diálogo a partir do momento em que ela passou da fase "daqueles que não falam" (*infans*, ou seja, das crianças que não tinham voz junto aos adultos), denota-se o quanto é difícil construir essa relação posteriormente e, poderíamos dizer, até tardiamente.

O pai de Sarah *era* uma autoridade, segundo ela. Quando pergunto por que motivo, ela afirma: *eu tinha medo do pai*. Em compensação, atualmente, adulta e sem medo, Sarah afirma que seu pai não é mais uma autoridade para ela. É como se hoje a

ausência de medo fizesse com que – também para as gerações mais novas – , a autoridade tivesse se “descolado” da figura, antes legitimada como tal. É como se, em síntese, a noção de autoridade estivesse ligada unicamente à palavra *medo*.

Podemos supor que a abdicação de castigos físicos na educação dos filhos fez com que se instaurassem novos modos de educar. Mas então lanço a questão: era uma figura de autoridade o pai que impunha o medo, a partir da ameaça de palmadas ou de sua efetiva realização? Conjeturamos que o pai de Valquíria foi uma autoridade moldada pelos preceitos de uma dada época. Como ela diz: *não tinha como ser diferente*. Ou seja, mesmo hoje, Valquíria não vê outra possibilidade de relação para o seu tempo de criança; porém, ao mesmo tempo, descreve o diálogo atual entre pais e filhos como uma mudança fundamental nas últimas décadas.

Todos os sujeitos narradores se posicionaram a favor do diálogo, e inclusive como adeptos do uso desse tipo de tratamento nas relações com os filhos. E aí cabe mencionar também algo paradoxal dos nossos tempos: as barreiras impeditivas para o diálogo entre pais e filhos caíram; em compensação, emergiram barreiras de rotinas profissionais, de pais que trabalham exaustivamente e chegam tarde, e de filhos “capturados” pela obrigatoriedade e universalização da escola.

Talvez, para a geração do século XXI, seja difícil “ver” e até mencionar figuras de autoridade, pelo fato de elas se construírem em uma trama discursiva mais sutil, que não se impõe obrigatoriamente pelo grito ou pelo “laço” – palavra comumente utilizada para se referir às conhecidas *palmadas*. Ironia: é justamente esta a palavra que também uso como metáfora, nas histórias familiares.

Acredito que, atualmente, não é mais possível uma figura de autoridade se legitimar com o uso da violência física, principalmente pelo fato de esse comportamento não ter respaldo em discurso algum (pelo menos publicamente). Ou seja, “está dado”, poderíamos dizer ainda que está “inscrito” que “pais responsáveis” são aqueles que estão presentes, que são carinhosos e que sabem dialogar com os filhos.

Para Roudinesco (2003), o atual filho (e futuro pai) é visto como o “restaurador da autoridade”. Mas, afinal, cabe aqui outra questão: como sê-lo, em tempos em que a autoridade é negada? E é negada nos meandros da confusão de autoridade com autoritarismo, com a ideia de imposição, de distanciamento das relações entre pais e filhos ou, simplesmente, por tratar-se de um exercício árduo e difícil.

7.5.2 Poder materno, autoridade paterna⁵⁵

Se, durante grande parte desta pesquisa, a figura paterna sobressaiu, cabe a ressalva de que isso se dá por diferentes configurações de nossa história cultural. As sociedades ocidentais são, em sua origem (com algumas raras exceções), sociedades patriarcais e, conforme já trouxemos em outros capítulos, a autoridade do pai se pautava, durante longo tempo, no exercício do poder sobre a família. Mas autores como Prost (1992) afirmam que o importante era a imagem pública de figura de autoridade; ou seja, no âmbito privado, em muitas famílias, quem detinha o poder e até tomava boa parte das decisões, era a mulher – esposa e mãe.

Até meados do século XIX “era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil, que dizia: ‘mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada’.” (RIBEIRO, 2007, p. 79). Essa expressão diz respeito a pouca ou nula valorização dada à instrução feminina. Desejava-se que a mulher fosse única e exclusivamente “preparada” para obedecer ao marido, gerir a casa e os filhos. Ou seja, que se mantivesse enclausurada no lar.

Na abordagem psicanalítica, buscou-se relacionar durante muito tempo a autoridade com a paternidade, ou, em outras palavras, com o patriarcado, e ao mesmo tempo enfatizar a importância do pai e do exercício de seu poder sobre a mãe frente aos perigos que o domínio feminino poderia infligir à sociedade (ROUDINESCO, 2000). Atualmente, são outras as questões que urgem no campo psicanalítico, para pensar a autoridade e suas respectivas tramas no tecido social.

Julien (1997 *apud* BARROS, 2010, p. 57) afirma que “a transmissão da lei se dá com a palavra da mãe e o encontro com o pai”. Não queremos discernir aqui quem tem mais autoridade na contemporaneidade, ou se a lei só se instaura necessariamente através deste encontro de palavra materna com figura paterna, mas com certeza o exercício parental, quando exercido por um casal na mesma casa, oscilará em intensidades e sanções.

Sarah até hoje se questiona o motivo que fazia com que tivesse muito medo do pai. Nas palavras dela: *Que eu me lembro assim até a adolescência eu tinha medo dele, eu nem falava com ele. O que fez isso, porque eu nunca lembro de ele ter sido ruim com a gente, ter batido na gente, falado alterado, mas eu tinha medo.* Momentos depois, durante

⁵⁵ Tomo emprestado o título do livro organizado por José Brunner (2008) para este subcapítulo⁵⁵: *Mütterliche Macht und väterliche Autorität – Elternbilder im deutschen Diskurs*.

a mesma entrevista, Sarah supõe que talvez o medo tenha sido “construído” pelas falas da mãe. Glaci pode ter auxiliado a instaurar a figura do “pai severo”, ao fazer ameaças em determinadas situações, do tipo “olha o pai não vai gostar...”.

Para ilustrar uma das situações em que este medo de Sarah se fez presente, sem que acontecesse alguma forma de castigo, trago a narrativa dela abaixo, a qual, tal como uma história ficcional, intitulei como *Uma compra não planejada*:

Uma situação que explica muita coisa que eu descrevi até agora assim, porque, a dificuldade financeira dos meus pais, que influenciou muito na maneira de eles me educar, e o medo do meu pai, ah... isso me marcou. Ahn... a gente ia na aula em Languiru [bairro mais afastado, localizado no centro da cidade], eu não me importava, nunca me importei com coisas de marca, e a Sabrina (irmã mais velha) se importava muito, e ela queria um tênis e não tinha dinheiro pra comprar, e ela queria muito, queria muito. E daí meu tio um dia me deu dez reais, mas na época dez reais era “o” dinheeeeeiiro [Sarah enfatiza, para sinalizar o valor monetário diferente do atual], e daí eu queria tanta coisa, e eu olhava aqueles dez reais, “o que eu vou fazer?”, só que não podia fazer tuuudo! E eu tinha que escolher em fazer uma coisa. Eu queria comprar um dicionário, eu queria fazer isso, queria fazer aquilo, e daí, de tanto ver a minha irmã pedindo o tênis, eu fui lá e comprei o tênis. Só que o tênis custava R\$ 20,00, daí eu dei dez de entrada e vim pra casa com o tênis e o carnê de dez reais. E eu lembro que a mãe tava tirando leite e eu fui na estrebaria dizer isso pra mãe, e daí a minha mãe disse “ai, ai, ai, der Paio schent jetzt” [ai, ai, ai, o Pai vai xingar agora⁵⁶] e daí [Sarah olha espantada representando a expressão na ocasião do ocorrido], toda aquela situação né, eu dei meus dez reais, o pai era pra pagar os outros dez reais, eles não tinham, mas era o que a Sabrina queria... sabe... aquilo me marcou muito, aquela situação. E daí o medo que eu fiquei do meu pai de novo... Mas depois que eu já tinha comprado não tinha o que fazer (risos), bom, eu acho que minha mãe passava muito isso do meu pai, porque o meu pai nunca xingava a gente, só que ele reclamava com ela, e a minha mãe falava pra gente, então se ele

⁵⁶ Trad. minha da expressão do dialeto alemão (Hunsrück) falado na região.

xingou, se ele reclamou, a mãe não falou nada, eu dei o tênis pra Sabrina, e eles tiveram que pagar o resto depois (risos).

Em suma, a situação se resolveu para Sarah. Dialogo com essa narrativa, que envolve a relação entre irmãos e uma certa “mediação” por parte da mãe, trazendo também a fala de Valquíria, ao relatar uma situação em que ela e o irmão se aproveitavam do estado “não sóbrio” do pai para debochar dele, ou de certa forma “brincar” com ele. Tomei a liberdade de intitulá-la *Afrontas veladas pela bebida e por uma árvore*:

Eu lembro de uma vez que a gente fez arte, eu e meu irmão, porque meu pai era assim, ele pegou uma eguinha marchadinha e aí ele foi pro armazém, ele ia beber, aí nós subimos numa árvore bem alta eu e meu irmão, aí a gente gritava pra ele, porque ele tinha um monte de apelido, Antônio parado, Antônio... , e a gente subia em cima da árvore e gritava “ô Antônio parado, Antônio...”, olha só a mente guria, coisa de criança, não tinha outra coisa pra brincar? Não tinha nada, nada, era poronguinho que fingia que era boi, aquela coisa. E aí o pai voltava a cavalo, e a gente corria, quando o pai ia embora a gente subia de novo. Aí a mãe passava a mão por cima de nós, não deixava o pai bater em nós, aí a gente deitava embaixo das coberta, bem abafado, até o pai vir, e aí o pai “cadê as criança?”, “Tão dormindo, foram deitá cedo, tão dormindo”, e ele ia lá no quarto e nós se abafando embaixo das coberta.

O relato faz pensar sobre as relações possíveis ou a “não relação” de um pai ausente e, claro, de uma brincadeira que se configura como um misto de ousadia, enfrentamento e diversão, envolvendo um pai descrito como “muito severo” e com quem não havia diálogo. A cena se dá em espaço público, mas é como se os atores estivessem “mascarados”, o pai pela bebida – podendo ignorar de certa forma o que se passa –, e os filhos escondidos pela árvore. No ato seguinte, no “camarim”, destaca-se mais uma vez a figura da mãe diante da severidade do pai e diante do perigo de um castigo físico. Mas ambas as histórias são narradas em meio a risos. O medo ficou no passado.

A reconfiguração da relação conjugal e a inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como a pluralização das funções e compromissos com os filhos, tudo isso se conjugou, de certa forma, para expandir a autoridade para além do pai, em direção à figura materna; em certa medida, é preciso que se diga, essa função já era exercida por ela. Penso que esse reconhecimento da mãe como autoridade, no âmbito público e social, tem algo a dizer, certamente, sobre o narrar-se pai e mãe na contemporaneidade.

Roudinesco (2003) demonstra, a partir de dados históricos, o quanto Freud se viu impelido a elaborar uma teoria sobre a função simbólica do pai, a partir do seu declínio e da irrupção do feminino. Até hoje, a figura do pai é extremamente requisitada pelas áreas pedagógicas e psicológicas, a ponto de vários autores questionarem sobre quem faria o interdito da lei (uma vez que este só poderia, supostamente, ser realizado por uma figura masculina), em caso de casamentos monoparentais femininos ou de relações entre mãe e filho, em que a mulher abdicou ou simplesmente não pode contar com a figura do pai.

A releitura que Lacan faz da teoria freudiana, quanto aos “Nomes-do-pai”, reforçou a importância da figura paterna, mas sob outra ótica. Por outro lado, apesar de todo o alcance da emancipação feminina⁵⁷, as teorias psicanalíticas vêm, por assim dizer, reforçar a responsabilidade paterna, e inclusive reivindicar sua participação no processo educacional.

Voltemos ao âmbito privado dessa questão: ao serem questionados sobre “quem manda mais em casa”, as quatro crianças entrevistadas responderam, sem hesitar: *a mãe*⁵⁸. A unanimidade presente nessas respostas diz respeito, mais uma vez, ao tema da presença e do cuidado. A mãe é descrita como aquela que fica *o tempo todo* mandando e pedindo para *fazer alguma coisa*. Isso não quer dizer, necessariamente, que ela seria uma referência de autoridade para as crianças; mas diz respeito, obviamente, a tudo o que se refere às relações de poder, mando e obediência na vida cotidiana. Em relação a outras perguntas e histórias narradas, a presença da mãe também foi recorrente. Na seção seguinte, vamos nos aproximar dessa “personagem poderosa”, trazendo excertos das falas proferidas pelos sujeitos narradores.

⁵⁷ De decisão sobre a concepção de um filho, de decisão sobre a filiação – a quem delegar a paternidade, se quer ou não delegá-la ao pai.

⁵⁸ Esse dado vem ao encontro dos resultados da minha pesquisa de mestrado, quando em interação com um grande grupo de crianças a maioria também citou a mãe como aquela que mais manda em casa.

7.5.3 Super-mãe

A coisa mais boa pra mim era quando eu olhava pra lombada e minha mãe apontava lá, é como se eu quisesse que Deus aparecesse, e ela aparecia. (Valquíria)

Durante a pesquisa, me deparei com um dado que se repetia a cada conversa: a exaltação dessa “personagem” chamada mãe. Refiro-me a ela como personagem, pela construção quase ficcional e religiosa que se dá em torno dessa figura. Ela é, muitas vezes, situada em um lugar de santificação, da abnegação. Quando questionada por suas atitudes, isso ocorre em situações nas quais ela forçosamente precisou assumir funções de pai e mãe conjuntamente. Ou seja, a própria queixa ou qualquer dúvida quanto a ela é imediatamente justificada, com afirmações sobre quais teriam sido as possíveis causas de a mãe ter sido “muito rigorosa”, por exemplo.

À mãe, em geral, foi conferido um lugar quase sagrado -- como podemos perceber pela fala que aparece na introdução deste subcapítulo -- , enquanto as reclamações eram destinadas bem mais à figura paterna. Isso nos permite inferir que o antigo lugar venerado ou inquestionável do pai realmente ganhou novos contornos e tende, inclusive, a ser assumido pela mãe. Mas, talvez, também caberia uma outra hipótese: a de que a lógica do pai tirano foi subvertida. Isso não nos serve mais, não nos serve tampouco uma tirania materna; tudo indica que estejamos num tempo que busca algo distinto, talvez algo que venha ao encontro do “imperativo do afeto”. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Não estamos afirmando aqui que alguém realmente necessite ocupar o lugar do “sagrado”. Talvez, em outros tempos, ceder esse lugar à mãe era impensável; a aura do milagroso, do inalcançável pertencia única e exclusivamente ao pai. Se antes a autoridade podia ser instaurada ou reforçada pela “distância”, hoje ela é reforçada por quem sempre está presente, por um discurso de parentalidade que cobra dos genitores uma doação “quase plena”.

Segundo Roudinesco (2003, p. 106-107),

[...] a relação entre mãe e filho tornou-se primordial, à medida que aumentava o número de separações, divórcios e recomposições parentais. Assistiu-se então, durante todo o século XX, a uma “maternalização” da família nuclear.

A partir de sua pesquisa sobre o dispositivo da maternidade, Marcello (2003, p. 18) afirma que, atualmente: “Diferentes espaços fazem da maternidade alvo de uma série de investimentos discursivos e, com isso, acabam igualmente produzindo um conjunto preciso e hierárquico de sentidos sobre ela”. Compreendemos, portanto, que os sentidos atribuídos pelos entrevistados à figura materna também estão inseridos em uma lógica de valorização da mãe (inclusive de uma gratidão a ela) – essa mulher que exerce tantas funções.

Tanto as mães como as avós foram, em sua maioria, descritas como “boazinhas” e quase como antônimos de severidade. Os depoimentos, assim, expõem muito dos nossos antagonismos, no âmbito dessas oposições entre feminino e masculino, pai e mãe, paterno e materno, bom e mau, etc. Ou seja, escutamos nos testemunhos que *não era bom* quando o pai ou avô eram severos, embora no senso comum impere a noção de que é isso que garantia a educação (a “boa” educação) das gerações de outras décadas.

No caso de Valquíria, podemos compreender o enaltecimento da figura da mãe pelo contraste da distância entre a figura materna e a paterna. Eis a importância da *palavra* – ou, como afirma Barros (2010), da *circulação da palavra*. Quando Valquíria faz menção à ausência de diálogo com o pai, diz logo em seguida: *O que a gente conversava era com a mãe*. Na fala de Gabriela, podemos observar o mesmo: *Ah, com a mãe a gente podia conversar mais, é que, assim, eu não sei, a gente não tinha aquele medo assim* (como ela possuía, em relação ao pai). Ao interrogar Gabriela sobre a configuração atual na sua família, quem seria a pessoa que para os filhos se assemelharia ao seu pai na infância, ela responde prontamente: *Ah, o meu marido, com certeza. Eu acho assim que a mãe, a mãe tem um coração assim mais... maleável* (risos). Gabriela conclui, adjetivando o exercício parental e colocando-se no lugar dessa mãe mais maleável: *É, não é fácil, né?*

Glaci também faz a diferenciação entre os seus pais quando criança: *O pai olhava com cara de brabo e a gente [ela e os irmãos] já sabia. A mãe era boazinha, ela não nos deu sequer uma palmadinha, ela só xingava, a mãe era tão boa...* Em uma pergunta seguinte, ao propor uma volta no tempo e um pedido aos pais, de algo que pudesse ter sido diferente na própria educação, Glaci não consegue formular pedido algum para sua mãe, e conclui: *Eu não sei o que eu poderia dizer para ela, ela sempre foi tão boa*.

As crianças de nossa pesquisa também enalteceram a mãe. A partir de diferentes perguntas que lhes fiz, surgiram frases como: *ela até ajuda a gente a ser inteligente*. (Júlia); *Eu não ensino nada pra ela, pra mim ela sabe tudo já*. (Caio). Sofia, cujas frases

sobre a mãe eu já citei anteriormente, afirmou que *além de te criar*, é a pessoa que *vai gostar mais de ti*.

No ato de narrar-se mãe, Sarah conta uma situação específica e questiona-se se está agindo de forma correta: *E daí eu penso assim, aí que eu me questiono: o que é certo? O que é errado? Até que ponto eu tô certa? Aí então eu gostaria alguém que viesse e me dissesse como eu tenho que fazer, porque eu não sei como agir nesses momentos* – no sentido do *como* fazer, *como* educar. Por um lado, poderíamos pensar que a indagação de Sarah sobre a forma “correta” de educar a filha é o retrato de uma mãe que reflete sobre os seus atos e o próprio exercício de mãe. Sob outra ótica, esta não deixa de ser uma fala cuja emergência denota as condições de possibilidade de nosso tempo: pais interpelados por diferentes discursos, que versam sobre a responsabilidade parental. Como observa pertinentemente Barros (2010):

Os adultos têm-se interrogado sobre seus lugares: o que é, e como é, ser pai? O que é, e como é, ser professor? A função de autoridade parece estar sempre sendo delegada a um outro – que ainda não se sabe que outro seria. Muitas vezes percebe-se uma confusão e, até mesmo, uma “troca” de papéis e de funções entre mãe, pai, professor, especialista. (p. 21).

Concluo este subcapítulo com um lugar da dúvida, que até “super-mães” podem ocupar, pois, para *autorizar-se* como mãe e desenvolver bem esse papel, segundo a lógica contemporânea, é “necessário” que a dúvida as acompanhe.

7.5.4 Pedidos sussurrados ao pé do ouvido

Teria necessitado um pouco de estímulo, um pouco de cordialidade, um pouco que me aplainassem o caminho; em troca, fechavas-me a passagem, indubitavelmente com o bom propósito de encaminhar-me para outro.

(KAFKA, 1967, p. 17).

Nos encontros com os sujeitos narradores, uma pergunta procurava possibilitar ao entrevistado a volta no tempo. Digamos que este foi um momento em que alguns narradores se permitiram ficcionalizar-se mais intensamente, e até revelar alguns desejos e queixas, embora de forma muito contida, acrescentando adendos como: *mas eu não tenho do que me queixar; eu não culpo eles [os pais]*. A pergunta era a seguinte: *Se tu tivesses hoje um jeito de voltar no tempo e soprar no ouvido da tua mãe/do teu pai dormindo, sem ela/ele saber que és tu que estás soprando, o que diria para ela/ele? Alguma dica, algo que tu gostarias que tivesse sido diferente na tua infância.*

Trago primeiramente o pedido de Valquíria, direcionado ao pai: *Ah, eu queria que ele fosse mais carinhoso, que ele não, não brigasse comigo por causa dos cadernos, que ele comprasse caderno pra mim, comprasse lápis, me incentivasse pra estudar. Eu pediria pra ele parar de beber, “pai, pára de beber”, seria a primeira coisa, é. E traz um caderninho pra mim pai, traz um lapizinho, uma borracha”, seria bom.* Percebemos aqui o quanto era difícil para Valquíria conciliar a sua vontade e o prazer em estudar, com o amor paterno. Ao invés de ameaçar jogar seus cadernos no fogo, a narradora gostaria que o pai percebesse o quão ela era feliz estudando, e que ele a incentivasse de certa forma, dando-lhe um caderno, um lápis ou uma borracha. Ou seja, que ele a autorizasse. Para uma relação de poucas expressões afetivas, ela não exigia um elogio à sua postura de estudiosa ou de alguém com vontade de estudar: o aval do pai poderia ter sido simbolizado por um simples *lapizinho*.

Quanto à falta de estímulo, podemos, em certa medida, relacionar esta ausência com a falta de influência. Segundo Prairat (2011), uma das características da autoridade é sua função libertadora; afinal, se a autoridade – oriunda do radical *augere* – faz “crescer”, podemos questionar o quanto a falta de estímulo por parte de alguns pais pode realmente deixar de fazer com que seus filhos “cresçam”, no sentido de entrarem na cena pública, de se inserirem no social. Não por acaso, as figuras de referência citadas por Éderson, ao ser interrogado sobre figuras de autoridade, foram: Ayrton Senna, Papa João Paulo II e Yasser Arafat. A escolha dessas três personalidades foi justificada por Éderson em virtude do exemplo de vida e de conduta que representavam e representam (segundo nosso narrador).

O “desejo sussurrado” que Éderson faria ao voltar no tempo pede por um incentivo, que dialoga com as palavras de Kafka, reproduzidas na página anterior. Aqui, o sujeito narrador dirige-se ao pai e à mãe, concomitantemente: *Eu ia pedir pra me incentivar mais, porque eu era meio... eu era... eu era tímido né, assim né, eu tinha alguns*

medos de arriscar, medo de fazer, ali faltou um empurrãozinho do pai e da mãe, “não, vai que...”, “vai que nós vamos te pagar isso e tu vai lá e tu vai conseguir”, ah, muitas vezes faltava isso, aí eles chegavam cansados e “ach, das brauch man net” [ah, isso não precisa], e... era assim, né? Destaco aqui que, antes de “formular” o seu pedido, Éderson faz a ressalva: Mas eu não culpo eles, assim, de nada, mas enfim, fazer o quê? Era... era uma época diferente, assim, e aí as condições, assim, econômicas deles na época não eram muito favoráveis. É o filho, hoje pai, questionando-se sobre as reais possibilidades da falta de incentivo, e de certa forma "perdoando" os pais.

Encontramos várias respostas que faziam referência a um pedido de estímulo, por parte dos pais. Glaci, por exemplo, de início hesitou um pouco na formulação do desejo que dirigiria ao pai, mas acabou exprimindo o que sonhava ser, bem diferente do vivido: *Não sei, não sei o que eu poderia dizer, meu pai sempre foi daquele jeito [se referindo à severidade]. Eu queria... ter a minha casa própria, e ele me disse “das griegst du net hin” [isso tu não vai conseguir], então se eu pudesse dizer agora “eu cheguei lá, eu consegui adquirir a minha casa”. Glaci ainda complementa que, provavelmente, o pai teria afirmado isso de forma enfática na época, pelo fato de ela morar com o pai e a mãe e ter dito que, no dia em que tivesse a própria casa, faria algumas coisas de forma bem diferente. Podemos observar nessa narrativa a relação de obediência de filhos em relação aos pais, modos de vida e de relações de um outro tempo, um tempo em que o jovem, vivendo sob o mesmo teto dos pais, entendia que deveria agir conforme o desejo *deles*; e, ao mesmo tempo, podemos inferir que possivelmente havia o desejo paterno de que a filha não “saísse de casa”.*

Segundo Philippe Julien (2000), “graças a essa retirada fundadora [do pai que deixa de ser o *pai ideal*], o filho que cumpriu o luto do Pai ideal poderá abandonar os pais e fazer aliança alhures, em sua própria geração”. Em outras palavras, é necessário o luto com a ordem fundante para poder instaurar-se como fundador (nesse caso, mãe) de uma nova geração.

Dois outros pedidos dizem respeito ao rigor na educação. Primeiramente trago a fala de Gabriela, que direcionaria ao pai o seguinte pedido: *Ah, ele talvez podia ter sido assim um pouquinho mais molezinho* (risos), um pai um pouquinho mais maleável. Quanto a Flávia, esta remeteria um pedido especial à mãe: *Eu diria pra ela assim – “me dá mais liberdade”, sem dúvida. Ela teve uma educação rígida total, francesa, e de alguma maneira isso também esbarrou pra mim.* Para nos aproximarmos do contexto da relação

entre Vitória e Flávia, trago abaixo duas cenas narradas por elas e ocorridas na infância de cada uma. Começo com a narrativa de Vitória, cuja história intitulei *Um prato com merengue*:

Nós éramos pequenas, e minha mãe sempre foi muito assim do doce. Fazia doce de abóbora, aquela história do doce, todo mundo ajudando, e não tinha um dia lá em casa que não tivesse doce, por causa do meu pai, que adorava o tal do doce, ele adorava, qualquer tipo de doce que a minha mãe fazia. Um dia, sábado de tarde, eu pedi assim: “Mãe, quero comer um doce”, aí a mãe “ah, pena... pena que hoje eu não fiz o tal do doce”. Aí assim, “ah, mas eu quero doce”, criança, né? “ah, mas eu quero doce, eu quero doce...”, “então, Vitória, faz o seguinte: tem ali na geladeira quatro claras, tu bate, faz um doce e aí depois tu divide com a tua irmã”. Eu não tinha noção, quatro claras, eu era desse tamanho, aí eu pensei “ah, eu vou fazer, mas eu não vou dar pra ela”, “vai dar sim”, “não, não vou dar”, aí comecei a bater, quando eu vi que comecei a bater eu vi crescer, aí eu disse: “Mãe, não, eu vou dá pra ela sim”. “Agora tu não vai dar não, agora tu vai comer sozinha”. E a mãe era assim, quando ela dizia alguma coisa, era aquilo. Aí quando eu vi aquilo tudo, meu rosto desapareceu atrás daquela montanha de clara. Aí minha mãe disse: “Agora tu vai comer isso tudo sozinha”. “Mas eu dou um pouco pra ela”. “Não, na vida tu tem que sempre aprender a dividir as coisas” – ela dizia pra mim. Mas eu com as histórias das roupas que minha irmã pegava emprestado e nunca queria dar pra mim, né? Aí foi a primeira, a segunda, a terceira colherada, aí quando foi a quarta parecia que já tava saindo por aqui. E eu não podia mais, nauseada com aquilo, aí a minha mãe, eu nunca vou me esquecer disso, aí tinha uma cadeira assim, eu ajoelhada e o prato de clara na minha frente, e a minha mãe do lado e eu ali. “Mas eu não aguento mais...” Daí ela pegou minha cabeça e botou dentro do prato – pra tu ver. “– Isso é pra tu aprender, a tudo que tu tiver, dividir com as pessoas”. Conclusão dessa história: nunca mais pude botar uma clara dentro da minha boca. Tu vê, né, olha bem como era antigamente a educação. Até hoje, com 64 anos, eu não consigo mais comer clara.

A cena traz o retrato de um castigo que pode trazer algumas semelhanças com situações vividas e já narradas por grandes autores da literatura e é potente para pensar, nesse caso, a construção discursiva da figura de autoridade materna, que queria “fazer valer” a sua ordem. Vitória conta que, anos depois, ao conversar com a mãe já idosa, ela teria dito: *Mãe, tu não precisava ter feito aquilo né?* A mãe teria respondido que, realmente, não precisava, e que já tinha se arrependido.

Na sequência, trago a narrativa de Flávia, que também dialoga com a história anterior e foi evocada quando perguntamos se ela teria alguma situação para narrar, algo que tivesse marcado sua meninice, mais especificamente a educação que teve durante a infância. Espontaneamente, a entrevistada descreveu a cena abaixo, que intitulo *Um pé de cadeira quebrado*:

Meu sonho era ter um quarto sozinha, porque eu dividia o quarto com a minha irmã, e meu sonho, isso a partir dos onze, doze anos, era ter meu quarto. Aí uma vez eu briguei com a..., não, eu e minha prima, minha prima foi passar uma semana lá em casa, que a mãe dela foi viajar e nós quebramos uma cadeira, o pé né? E aí (risos), a gente pegou, quando a minha mãe chegou, a gente botou uma fita adesiva, daquelas coloridas, no pé da cadeira, como se a minha mãe não visse, né? E a minha irmã, que era um pouco menor e era daquelas tinhasas, assim, obviamente que a primeira coisa foi lá contar pra minha mãe que eu e a Fabiana tínhamos quebrado a cadeira, e aí meu castigo foi que eu não... não ganhei meu quarto sozinha. E eu sonhava por aquilo assim... e aí bah! Não ganhei. Por causa da cadeira quebrada. Isso me marcou mesmo. É um retrato, retrato de uma criança frustrada.

Assim como Vitória caracteriza sua mãe como extremamente radical, Flávia, ao narrar-se mãe, afirma: *Eu tento ser diferente. Eu tento.* Mas, logo em seguida, coloca-se no lugar da dúvida: *Não sei se eu vou conseguir, né?* O questionamento de Flávia tem seu fundamento. Como ela mesma observa as diferenças entre as gerações, um desafio se coloca com quem educa na contemporaneidade: *O que a minha vó dizia, ela [mãe] tinha que acatar, né? E eu, já foi o tempo de questionar as coisas, e agora eu acho que é o tempo de negociar.*

Enquanto alguns sujeitos narradores permitem inferir que existe um *desejo de autoridade*, outros, como Vitória, demonstram que assumir-se e ser aos olhos das filhas uma figura de autoridade foi algo importante para uma determinada época – a infância e adolescência das filhas – , mas que já não é mais desejado hoje. Nas palavras de Vitória: *queria ser vista como uma amiga*. Esta e outras falas dos narradores pressupõem que o exercício de autoridade é algo útil e necessário, mas que remete quase espontaneamente à noção de repressão, submissão, imposição e rigidez. Mas não há como negar que, se antes havia um misto de autoridade e autoritarismo, hoje as linhas no quesito dos castigos físicos delimitam de maneira mais clara aquilo que não queremos ou procuramos *não ser mais*: em uma frase, pais que batem ou humilham seus filhos.

Para o exercício da autoridade, não basta usar a retórica saudosista, como algumas crianças nos disseram sobre os "tempos antigos": *Tinha que ser tudo dentro da lei e tal, tal, tal, hoje não, elas, as pessoas podem fazer o que elas quiserem*⁵⁹ – tomando como pressuposto o fato de que antigamente havia *ordem*. De certa forma – como fica evidente na fala referida acima – , isso reforça as possibilidades de “negociações” atuais, o que Flávia também vê como um diferencial da educação na contemporaneidade.

A criança que tem ciência de que não vai receber algum castigo físico, atualmente, se vê com maiores possibilidades de transgressão e resistência. Mas isso também nos adverte sobre o que transmitimos implícita ou explicitamente aos mais novos, quando nos "queixamos" sobre as crianças que *não obedecem mais*. Não negamos nem ignoramos o fato de que, antigamente, mesmo há poucos anos, a educação e o comportamento das crianças eram diferentes; mas queremos problematizar o modo como se dá a culpabilização gratuita das crianças, acerca das mudanças educacionais. Toda uma série de elementos se modificaram e continuam em transição.

O campo psicanalítico discorre sobre a obediência como um processo mental que pode ser verdadeiramente inconsciente, ou seja, a obediência a uma ordem “poder ter um efeito dinâmico ou motor sobre o pensamento e o comportamento” (BRENNER, 1987, p. 25). Em outras palavras, determinadas ordens, mesmo que não saibamos por que as estamos atendendo conscientemente, se dão de tal forma por terem se fixado anteriormente, de modo inconsciente. Podemos explorar aqui também aquelas ordens paternas ou maternas, que, apesar de serem subvertidas, mantêm um certo peso sobre nós. Ou seja, subvertemos mas ao mesmo tempo não conseguimos nos satisfazer com a ação

⁵⁹ Fala de uma criança entrevistada durante a pesquisa de mestrado (OHLWEILER, 2010, p. 54).

desertora por regras já “internalizadas”, então, independentemente de um olho externo que possa estar vigiando a subversão cometida, fazemos um julgamento de nós mesmos.

Pelas narrativas “recebidas”, parece que falar sobre “como se obedecia” é mais fácil do que falar sobre como fazer-se obedecer. Será, portanto, mais tranquilo ou confortável descrever a postura de filho/a do que a posição de pai ou mãe? Cabe a nós também pensar sobre o que queremos com as relações de autoridade. É a obediência do outro da relação que queremos alcançar? Nesse ponto, a conotação (tanto filosófica quanto psicanalítica) de “dar a palavra” contribui para pensar sobre o que almejamos com as relações de autoridade. Como lembra Arendt (1997b), autoridade é assumir responsabilidade pelo mundo, dado o fato de que “apresentamos” aos novos o mundo que está “aí” e oferecemos abertura, em certa medida, para que esse novo também se manifeste.

Roselene Gurski⁶⁰ atenta para o fato de que esse novo – segundo o conceito psicanalítico – só pode se criar na medida em que exista o espaço da falta; mas para tal, é necessário que haja, antes, a diferença geracional, ou seja, a diferença de lugares que possibilite a necessidade da transmissão, a existência da falta. E, conforme lembra Cabistani (2011, p. 267): “Os laços sociais, tão modificados na nossa modernidade, ainda são imprescindíveis para que possamos dar conta daquelas funções em que a convivência com o outro não pode ser abandonada, e a educação é uma delas”.

7.5.5 Dos afetos

*Perdoem a cara amarrada,
Perdoem a falta de abraço,
Perdoem a falta de espaço,
Os dias eram assim...*

(Ivan Lins e Vitor Martins, *Aos nossos filhos*)

Laços podem ser singulares em qualidade, mas serão sempre plurais em suas características. Laços se criam, na intencionalidade, na casualidade. Explícita ou imperceptivelmente. Mas sempre falarão de nós, ou seremos nós que falaremos deles. Laços desejados, valorizados, venerados, esquecidos, lembrados, apagados, rijos, soltos.

⁶⁰ Na ocasião da defesa do projeto desta tese, em 5 de março de 2012.

Laços que narram e fazem narrar. Uma vida, um tempo, uma época. Ou, do singular para o plural: serão sempre vidas, épocas, tempos... enodados, enlaçados.

Silenciados, contidos e explícitos: de que modos as diferentes gerações falam sobre os afetos e os laços que compõem as famílias e as suas histórias de vida? Os sujeitos narradores demonstraram o quão variadas podem ser as demonstrações de afeto, bem como, o quão variadas podem ser as percepções e significados atribuídos às mesmas. Entre as narrativas obtidas, uma em especial chamou minha atenção, quanto às reiteradas menções de ausência de carinho. Tratava-se, segundo Sarah, de carinhos não recebidos.

Se alguns dos entrevistados (podemos dizer, especificamente, a geração das avós entrevistadas) queriam pura e simplesmente o diálogo, outros queriam carinho, proximidade física, abraço, acolhida em noites de pesadelo e noites de preocupações de adolescente: *Eu senti falta de carinho na minha infância, de me pegar no colo, de conversar comigo.*

Sarah afirma isso logo no início da entrevista e, ao perguntar sobre o que procura reproduzir ou fazer diferente na educação da filha, a atenção que ela gostaria de ter recebido quando criança vem à tona novamente: *O que eu uso assim, os ensinamentos de cuidado, como a mãe diz que nos cuidava, [...] agora o que diz respeito à educação é pouco o que eu uso do que eles passaram assim, porque eles não eram rígidos... não eram rígidos e também não atenciosos da maneira como eu gostaria. Que nem hoje, as meninas acordam e me contam o que elas sonharam. Eles não foram ruins, mas eu acho que, e não vou dizer que eles fizeram errado e eu tô fazendo certo, mas eu uso isso como exemplo pra fazer agora diferente.* E, por outro lado, será que Sarah percebe o que faz de igual? Penso que reproduzimos muito mais as práticas de nossos pais ou da geração precedente do que imaginamos. De qualquer forma, a fala dela é potente para pensar o que primeiro é evocado pela memória: é justamente aquilo que ela nega e procura fazer de outra forma, na educação da filha e da enteada.

Ao lançar a hipótese de voltar no tempo e realizar um pedido para o pai e a mãe no passado (conforme esmiuçamos no subcapítulo anterior), Sarah reitera: *O que realmente me fez falta foi a falta de carinho, que eu queria ter recebido mais carinho.* Mas assim como na fala acima, Sarah procura não culpabilizar os pais por isso: *É, eles não sabiam como fazer, eles queriam fazer o melhor mas não sabiam de que maneira. Talvez assim na cabeça deles foi o melhor que eles fizeram. O melhor que eles podiam fazer na época.*

Mas... não o que a gente esperava, e com certeza a Júlia [filha] também não vai ser o que ela esperava e vai mudar, muda de uma geração pra outra.

Valquíria, após descrever a distância afetiva do pai, diz por fim: *Mas ele gostava de mim*. Essa expressão, tanto como a afirmação de Sarah, sobre acreditar que os pais demonstram de outras formas o quanto gostam dela e das irmãs – não de forma explícita e verbalizada – , parece mostrar um complexo “jogo de sentimentos”. *Afirmo e assumo* que queria ter recebido carinho, mas um sentimento de filha, de carinho recíproco, parece não permitir fazer isso num tom de denúncia. Isso remete-me novamente às ressalvas de uma infância que caracterizo como *feliz*, apesar de várias dificuldades de qualquer época.

Pode ser que, de fato, as narradoras não tenham vivido expressões explícitas de carinho e afeto durante a infância, mas certamente muitos laços foram estabelecidos. E aí caberia ir mais a fundo e pensar em práticas discursivas não perceptíveis e explícitas como a da enunciação do “eu te amo”, mas que se tornam concretas em variados rituais, eventos, falas ou gestos sociais.

Com isso, não estamos negando a importância do afeto – em matéria de satisfação nas relações humanas e até mesmo de desenvolvimento psicológico saudável dos sujeitos – mas, antes, questionando: por que é possível que no começo do século XXI uma mulher elabore a queixa sobre a ausência de afeto por parte dos seus pais? Por que tal queixa não é verbalizada pelas gerações mais velhas? – cuja idade nos faz levantar a hipótese de que tenham vivenciado momentos e demonstrações de afeto em escala menor. E, para não cessar o movimento interrogativo: por que a fala da mesma mulher (quando criança, carente de afeto, e atualmente mãe) reitera o quanto é carinhosa com a sua filha, ao falar do exercício da maternidade?

Penso nos aspectos que marcaram a infância de diferentes gerações. Se, para os mais velhos, estava presente a ideia de ordem e respeito, percebo hoje que entre os pais e mães entrevistados impera a ideia de carinho, amizade e demonstração de carinho. Impera uma noção de que é necessário efetivamente *demonstrar* estes sentimentos e educar *com* eles.

Em tempos difusos como o nosso século XXI, não há somente uma maneira de narrar-se e construir-se discursivamente como pai e mãe. Na época do Brasil Colonial, em que uma lógica predominava – a patriarcal – , poucos eram os discursos que ditavam os

modos de ser pai e mãe e de como exercer a autoridade⁶¹. Naquele tempo, o afeto paterno explícito seria algo impensável, pelo menos estranho. No mínimo, esperava-se que não houvesse esse tipo de demonstração. Hoje, ao contrário, mostra-se um imperativo. E aqueles que não conseguirão sê-lo – um pai ou uma mãe afetivos – , ou não conseguirão obtê-lo – filhos que ressentem a ausência de carinho – , procurarão ajuda em consultórios ou em outros espaços institucionais e sociais, para resolver os problemas que a própria sociedade lhes coloca.

Ao ouvir novamente a gravação de uma das entrevistas realizadas para a pesquisa, deparei-me com uma pergunta que fiz e que só depois me soou de modo estranho. *Como foi a educação que os teus pais te deram?* Não que a questão seja estranha, mas percebo que ela soa de forma incomum, pela riqueza dos sentidos das palavras. Um estranhamento que incomoda de forma risonha; afinal, penso nas repostas possíveis e percebo o quão comuns são as expressões: *a educação que meus pais me deram, a educação que eu dei, a educação que eu recebi*. Falamos em *dar* educação. Essas expressões nos encaminham para uma ideia de educação que se entrega, ou ainda, que se *doa*. Em tempos em que praticamente tudo é “consumível”, e pode ser comprado e vendido, o ato de dar e receber talvez ainda seja pouco questionado. O que pode ser dado hoje, sem receber-se nada em troca? Outras questões poderiam ainda ser levantadas, como: de que forma ocorre o ato de *dar* a educação? Cobra-se alguma coisa em troca? Em que medida e de que forma acontece essa cobrança? Ou: esse ato de “dar educação” é tão somente gratuito? Ou seria exatamente a gratuidade do dom e o não reconhecimento do mesmo que têm feito com que o ato educativo venha sendo descrito com um teor árduo e negativo?

Tomando como educação o conceito de Hermann (2010), de que esta “é a criação de si engendrada ao tecido social e cultural”, penso: até que ponto possibilitamos a criação de si mesmo, ainda mais quando falamos em “dar a educação”? Porém, se nos detivermos nos significados do verbo “engendrar”, essa criação de si estará sempre sendo produzida, gerada, inventada e arquitetada, no tecido social. Em outras palavras, se a nossa cultura concebe a educação no sentido de doação, é de fato nela que inserimos os sujeitos.

O ato de buscar a narrativa dos sujeitos, que fez parte da metodologia desta pesquisa, pode parecer simples, mas também ele parte de um ato de doação, de entrega de palavras e memórias que, por vezes, prefeririam ficar retidas; ou, quem sabe, de uma

⁶¹ Certamente a lógica patriarcal não era plena, não existia sozinha, não havia um discurso só em jogo, mas de fato, o modelo patriarcal era hegemônico.

doação que pretenda um “bom uso”, uma doação que, para além da vivência da narrativa e da escuta, possibilite aquilo de que nos fala Walter Benjamin, com tanto apreço: *a experiência*.

Configurações. Tomo esta palavra para pensar o quanto as diferentes configurações de referências e relações de autoridade, descritas pelos sujeitos narradores, são possíveis graças às várias figuras que compõem nossa memória, nossa subjetividade, enfim, o que somos. “Com figurações”, com lembranças, em meio a narrativas e ficções, configuramos nossos ideais de família, de modos de ser pai, mãe, avó, avô, filho, filha. *Com figuras* que compõem nossa história, *configuramos* nosso entorno, nossas percepções, julgamentos, conclusões e desejos.

Com figurações que se tecem *pela* e *na* palavra. Verbalizadas ou imaginadas, proferidas ou contidas, *elas*, as palavras, existem e persistem conosco.

7.6 “CRISE-TRAÇA”

Em um difícil exercício de fechamento das ideias até aqui elencadas, gostaria de falar de dois lugares que me marcaram como pesquisadora: o lugar da escuta e o lugar da escrita. Ambos são lugares de aprendizagem, o segundo mais árduo, e o primeiro, a um só tempo, urgente e surpreendente.

Falar e tratar do tema da autoridade é tratar não só de um modo geral da área de educação, de infância, de memória e narrativa, mas é tratar de especificidades, é rememorar e rever concepções muito particulares dos conceitos que escolhemos para nossa pesquisa. É esquecer-se por vezes do sujeito pesquisador, para logo em seguida ele tornar a emergir e vir à superfície; isso, porém, não significa atar as memórias de um modo particularmente subjetivo e subjugar-las àquilo que constitui a pessoa que aqui escreve. Afinal, o sujeito pesquisador não consegue constituir-se como tal somente pela pesquisa.

Introduzi o tema desta tese falando da tão anunciada e reiterada “crise na educação” e da “crise de autoridade”. Volto a elas. Retomo-as para não cessar o movimento de pensá-las. De colocá-las tal qual um pêndulo, em suspenso, oscilando ora para cá, ora para lá.

Não posso encerrá-las em gavetas, distinguindo a que discurso cada uma delas pertence. Elas já estão em muitas gavetas, algumas hoje em desuso, outras com cheiro

fresco, recém-pintadas. Como traças, as crises vagueiam de uma gaveta para outra. Ou, para voltar à metáfora do labirinto, as crises levantam novas ciladas e, mesmo que sejam contornadas, aparecem em novos caminhos do labirinto de paredes movediças.

Se tivesse que situá-las em algum discurso, não seria possível; seria sempre no cruzamento, nos interstícios de vários discursos. Do midiático ao utópico, do senso comum ao científico. Dos conceitos filosóficos aos pedagógicos. Dos temas históricos aos psicanalíticos. Ou vice-versa...

Se antes a crise parecia realmente se encontrar na escola, durante o período em que nela atuei, hoje penso que a crise está em espaços variados, plenamente disseminada. Mas cabe aqui um questionamento: será a crise que está disseminada ou o discurso acerca da mesma? E, afinal, até que ponto podemos discernir uma coisa da outra, ou, em outras palavras, até que ponto podemos distinguir o que são práticas que caracterizam uma situação ou um estado de crise dos discursos que propagam e até certo ponto nos impregnam de um teor de verdade?

Reichenbach (2007) traz a ideia de que estamos vivendo a “crise da crise” de autoridade. Para o autor, essa noção se conjuga com a crise anunciada por Hannah Arendt, mas ele vai além, para além da perda da tradição – que implica a nossa relação com o passado, a autoridade que nos envolve em “muitos tempos”. Nas palavras de Reichenbach (2007), a autoridade não é de um ou outro tempo, ela é *überzeitlich*, ou seja, ela é “sobre o tempo”, perpassa a tudo e a todos, e é particular a cada época. Nesse sentido, as relações devem ser pensadas como formas de comunicação que sempre trarão consigo simetria e/ou assimetria – conforme as marcas de cada tempo, de cada época e de cada geração.

Para o autor, vivemos a “crise da crise” porque não há mais ponto de encontro, de relação entre professor e aluno. Porque, por mais que a relação esteja fragilizada, que a autoridade esteja fragilizada, se houver algum motivo para manter a relação, se ainda houver algo que a autoridade possa prometer para as novas gerações, então, ainda será possível versar algo sobre essas relações.

Discordo dessa posição do autor, pelo fato de acreditar que ainda mantemos muitos “pontos de contato”. Penso que a “crise da crise” seria antes um indício de uma crise que, de tão reiterada e anunciada, já não traz mais nada de novo. E se nada conseguimos fazer com uma crise que já despontou há tanto tempo, a crise pode ser “diagnosticada” como em “estado de crise”.

Conforme já apontado em outro trabalho (OHLWEILER e FISCHER, 2013), a noção de crise vem de longa data e é inerente à crise da Razão e às crises institucionais, ambas inauguradas com a Modernidade. Para se ter uma ideia, segundo observação de César e Duarte (2010, p. 833), “já se falava em crise desde o final do século XIX, quando a instituição escolar se consolidava na Europa, a despeito de ainda não se encontrar universalizada”. Para Thompson (2013, informação verbal⁶²), a crise é sempre pensada como algo geral, e quanto mais geral menos conseguimos tratar das especificidades. E pelo fato de a crise emergir sempre novamente e ser tão comum, fala-se pouco *sobre ela*; em compensação, fala-se ininterruptamente *dela*. A emergência de uma crise não é mais vista como algo novo. No caso da educação e da autoridade, diria que a crise é quase uma constante – como se ela sempre estivesse aí.

⁶² Informação verbal proferida em aula no *Seminário sobre autoridade*, na Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, no dia 16/05/2013.

8. DESEJO DE AUTORIDADE

Defendo a tese de que a autoridade encontra-se atualmente em um lugar de desejo. A autoridade como sendo da ordem do desejo, de uma responsabilidade que se busca alcançar. A autoridade encontra-se em busca de alcance por não se sustentar mais na tradição, por não ter mais o respaldo que tinha antes – o que não quer dizer que um dia tenha havido um lugar pleno de essência e verdade para o que vem a constituir uma figura de autoridade. Um tanto inacessível, mas sempre desejável, “ser autoridade” faz parte dos anseios adultos em relação ao mundo infantil, do seu lugar de responsáveis pela criança, ou da diferença de lugares a ser instituída e mantida entre mais velhos e mais jovens. Faz parte dos desejos “não verbalizados” ou, antes, dirigidos ao lugar da queixa, não assumidos diretamente como desejo, talvez pela impossibilidade da verbalização clara e objetiva. Porque afinal, a autoridade não é tão dizível e narrável quanto gostaríamos, e aqui também é a pesquisadora que vos fala, que se coloca em um lugar desejante, da posição de quem escreve a si mesmo no texto acadêmico, como bem lembra Fischer (2005).

Não uso aqui o conceito de desejo da Psicanálise, mas no sentido filosófico, tal qual Paul Veyne (1998) retomou, baseado em Deleuze: o desejo como a “coisa mais óbvia do mundo, tanto que não se o percebe: é o correlato da reificação; passear é um desejo, animar um povo-criança também, dormir ou morrer igualmente” (p. 260). Desejo que diz respeito aos encadeamentos de nosso entorno, àquilo que a época e a sociedade em que vivemos nos “permitem” ou nos impelem a desejar. Pela definição psicanalítica de desejo, poderíamos também situar a autoridade nesse espaço desejante, se a tomássemos como uma característica a ser obtida, pois, afinal, a autoridade não é uma qualidade que um pai, mãe ou avó possam definir como “sua”. Mas enquanto na Psicanálise o desejo é uma falta nunca realizada, acredito que em determinadas instâncias a autoridade realiza-se; porém, é um desejo que sempre dependerá do outro da relação – ele não pode ser um desejo da esfera estritamente individual.

As teorias pedagógicas reiteram a necessidade de os pais se firmarem como figuras de autoridade. Os pais, por sua vez, sentem-se incumbidos de se assumir como figuras de autoridade, de afeto, de diálogo e de relações mais democráticas; tudo em um mesmo lugar, em uma só pessoa – convivendo, ainda, com impressões um tanto negativas, relacionadas ao modo de conceber autoridade, fortemente calcado numa ideia de

autoritarismo. Essas impressões dizem respeito à memória coletiva, a uma construção conceitual que perpassa décadas e é transmitida – não intencionalmente – inclusive a quem sequer viveu a época dos horrores da Segunda Guerra e da ditadura militar no Brasil (e em outros países da América Latina, nos anos 1960 e 1970).

Penso que a conceituação teórica de Hannah Arendt relativa ao conceito de autoridade – em breves palavras: algo que se dá sempre em relação e que se legitima livre de coação, persuasão ou do uso de violência – , é de fato, a compreensão que teria sido aprazível de ser encontrada nos relatos dos sujeitos narradores. Mas percebemos que a construção discursiva das figuras de autoridade mencionadas se dá em instâncias que permeiam os escritos filosóficos de autores que se detêm basicamente sobre o que diz respeito ao tema do autoritarismo. Por isso, cabe a ressalva de que o próprio conceito escolhido, de autoridade de Arendt (1997b), teve de ser colocado em suspenso durante a pesquisa, o que também faz parte de um trabalho que se pretende em movimento. Como afirma Fischer (2005, p. 120):

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegera – justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros.

Quanto à herança do conceito de autoridade, penso que temos mantido muito das nossas heranças. Os conceitos correlatos que têm sido reforçados são: respeito, hierarquia, obediência, limites; e, em certa medida, foi reiterada pelos sujeitos narradores a associação de autoridade com autoritarismo, violência e medo. As referências à autoridade trazem aspectos associados a uma imposição que se faz necessária e que teria “perdido espaço” com os direitos da criança e a falta de limites.

Ao refletir sobre o peso que algumas palavras carregam consigo, Reichenbach (2011) menciona alguns vocábulos “difamados”, palavras “amaldiçoadas” da língua alemã no que diz respeito à educação, entre elas: autoridade, obediência, poder, disciplina, castigo, por vezes também virtude e até mesmo realização e exercício. Essa conotação, segundo o autor, viria de uma divisão mecânica entre “bom” e “mau”, própria do discurso pedagógico. Tal binarismo também é prática presente em nossa língua, mas entre os sujeitos narradores poucas foram as considerações que reduziram problemas de ordem

educacional a um juízo de valor. Pareceu-me, antes, que os entrevistados compreendem algumas dificuldades da educação como inerentes ao próprio ato de educar. Baseada em Derrida, Fischer (2005) discorre sobre aquilo que caracteriza um herdeiro: “o herdeiro reafirma o que veio antes dele, o que lhe chega mesmo sem que uma escolha tenha sido feita; mas realiza isso do lugar de uma certa ‘liberdade’, e esse é o diferencial” (p. 122). E é com essa liberdade que me permito pensar o conceito de autoridade na contemporaneidade.

Outro ponto para o qual gostaria de chamar atenção são as diferentes periodizações de mudança conceitual – em outras palavras, o quanto as práticas discursivas e não discursivas precisam ser vistas de modo interligado, em uma trama muito complexa de discursos de diferentes áreas e campos do saber, para que um conceito seja pensado em seus tantos contornos. No caso desta pesquisa, refiro-me aos discursos que emergiram no Brasil com o movimento higienista e da Escola Nova, no final do século XIX e em meados da década de 30 do século passado, que condenavam a prática dos castigos físicos na educação familiar e escolar.

Ao retomar os relatos dos sujeitos narradores, percebo que Éderson, por exemplo, nascido no ano de 1986, afirma ainda ter “apanhado muito”. Esse é um dado que, embora oriundo de uma pessoa em particular, dá visibilidade a uma prática utilizada por muitos pais no final do século XX. Digo isso pelo fato de somente hoje tais práticas serem narradas como indesejadas ou, ao menos, evitadas. Não quero fazer aqui um juízo de valor sobre o uso da “palmada”, mas apenas trazer à tona as condições de possibilidade de um discurso que se faz emergente em um dado momento histórico, mas só ressoa massivamente, poderíamos dizer – alcançando diferentes classes sociais e camadas da população –, quase um século depois.

Penso que a instauração dessa nova ordem discursiva de não bater nos filhos – ou evitar tal prática – não se deu somente com a paulatina “desautorização” paterna, mas também com a disseminação de discursos midiáticos, de discursos das áreas *psi* e até mesmo legais e jurídicos (lembro aqui vários itens do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, só para citar um exemplo). Acredito que o desejo de abolir os castigos físicos da educação familiar – e, podemos dizer também, da educação escolar – tem ganhado adeptos há muitas décadas, mas, no que diz respeito à transmissão, como fazê-lo, se “fui educado” de outra forma? Como fazê-lo, se não foi a palavra que pautou as relações com meu pai e/ou minha mãe? Como inaugurar a educação *na* e *pela* palavra, se isso não foi

vivenciado – enfim, se não houve experiência no sentido da *Erfahrung* de Walter Benjamin, de algo que foi transmitido para mim e desejo transmitir para outrem?

Talvez a instauração de limites, do “não” paterno e materno através da palavra dê, pouco a pouco, os contornos de novos modos de construção discursiva das figuras de autoridade. Penso, no entanto, que faltam algumas “ferramentas” às gerações de pais da contemporaneidade. Entre os entrevistados, por exemplo, muitos ainda foram castigados fisicamente durante a sua infância e procuraram ou ainda procuram modos diferentes de relacionar-se com seus filhos, ao delimitar regras ou impor algumas sanções. Modos diferentes que procuram instaurar-se única e exclusivamente na palavra.

Aqui caberia uma digressão para o espaço de escuta, para pensar em que medida as gerações mais novas têm dado abertura para a palavra adulta. Se a ordem parental se dá pela palavra, é importante que esse espaço seja instaurado desde muito cedo. Se poderá ser mantido, bem, isso já é um tema complexo que mais uma vez corresponde ao exercício parental, o qual não cessa com a idade infantil, não consta em um manual que vem junto com a criança, como bem observou Miguel, um dos sujeitos narradores.

A noção de autoridade como ficção, apresentada por Schäfer e Thompson (2009), remete à ideia de uma autoridade que é, de fato, construída, e que diz respeito a uma base de teor retórico e performático. Ficção que corresponde a um exercício individual, mas que é impelida pelas instituições sociais e o contexto histórico e discursivo no qual se encontra inserida. Este teor retórico e performático vem ao encontro do que Gurski (2006) definiu como as marcas singulares que porta aquele que encarna a transmissão.

Buscamos autoridade, o que, repito, não faz com que ela seja única e plena, poderíamos, ainda, compará-la a nossa busca de origem. Não há uma origem essencial e pura, mas o ato de busca nos acompanha. E a autoridade, por se inscrever na ordem da presença – mas estar ligada à transmissão que é da ordem da falta –, e construir-se em relação, estará sempre permeada por discursos vários, quais sejam: da incompletude, da ausência, da afirmação, da necessidade, da negação, da responsabilidade, da permissividade; enfim, do que compõem relações intergeracionais e carrega consigo as marcas de diferentes tempos.

A autoridade contemporânea é *desejada*, poderíamos dizer; um desejo de autoridade que é movido pelo desejo mesmo de transmissão, pelo desejo de atender a uma demanda social de responsabilidade parental. Mas a autoridade não pode “ser em si”, por isso, trata-se de um lugar de desejo que denota em certa medida, a ordem do que queremos,

mas cujas dificuldades ora conhecemos ora ignoramos. Desejo de autoridade porque também gostaríamos de manter a aura de uma autoridade de outros tempos, uma autoridade que, segundo Hannah Arendt, já não seria reproduzível.

Assim como o autor que nunca detém o discurso, o pai e a mãe jamais deterão a autoridade, uma vez que ela é instaurada pelo outro da relação – e porque estará marcada pelo tempo (não necessariamente cronológico), pelos gostos, pelas vivências, por subjetividades, enfim, por discursos.

Os autores, pais e mães reivindicam sucesso na sua “função de autoridade”, mas essa conquista não depende só deles. O exercício é coletivo, embora a “escrita” – que nomeio aqui como inscrição – , seja solitária. Solitária no sentido de descobrir-se como autor, nesta época, com determinados aparatos (pedagógicos, sociológicos de escrita) e com a ausência de outros (a tradição, por exemplo).

Por isso, defendo a ideia de que a autoridade, como forma de inscrição, de autoria, está na ordem do desejo. Como mediadora da transmissão, ela se dá no campo da falta – e é nele que precisa persistir. Algo merece e precisa ser transmitido; caso contrário, o exercício de autoridade, da escrita-inscrição sequer passará da “introdução”. E, para ser obra, legitimada em um determinado conjunto, para ser autor, legitimado nas obras de uma época – há que ser persistente e desiludido. Persistente, porque o exercício é intenso e é da ordem da repetição. Desiludido, porque não busca resultados, não será realizada porque dali se esperam apenas “frutos”. Nossos tempos são incertos, e o novo é de quem vem; a nós, cabe mostrar que o *passado é* – usando a expressão de Bergson (2006) – , sem cair na insistência de que é para todos, mas pode ser para alguns. Talvez para alguém (ou alguns) que possam lhe legitimar como figura de autoridade, talvez não. Talvez algo se produza, algo “decante” e implique alguma experiência, e então, quem sabe?, a “crise-traça” poderá ser brevemente fustigada.

Mas não desistamos, pois é das tramas e dos livros-obras que ela gosta. A “crise-traça” pode corroer algumas páginas, fazer algum pequeno estrago em algumas gavetas, mas nunca terá o poder de roer uma obra inteira. Afinal, as várias gavetas da educação e da autoridade estão sempre em uso – e com certeza não serão esquecidas tão cedo. E ao abrir e arejar as gavetas, as traças se movimentam. Poderão correr para outras gavetas, para, logo em seguida, voltar para a mesma do início. Por isso, arejemos as gavetas. Arejemos as ideias. Vamos trocá-las e espalhá-las em várias gavetas; assim, um discurso não poderá torná-las sozinhas ou “deixá-las às traças”.

Cruzamento de discursos, labirinto da transmissão. A herança nunca será tão completa quanto o herdeiro e o doador gostariam que fosse. Volto à ordem do desejo, ao impossível da educação. Ao desejo de mais afeto – apesar da *infância feliz*. Ao desejo de mais liberdade – apesar de *tudo que fizeram por mim*; ao desejo de mais estímulo – apesar da infância boa *que tive*; ao desejo de mais presença – apesar de *minha mãe sempre ter sido tão boa comigo*.

Dos desejos dos filhos aos desejos dos pais. Do desejo que não cessa, pois que, para ser desejo, não pode cessar. No espaço do desejo, de quem desejaria dizer mais e continuará procurando mais palavras para fazê-lo, em meu caminho sempre errante, mas nem por isso ansioso, de labirintos movediços, encerro esta tese.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. N° 5 e N° 6, 1997. p. 25-36.
- ABRAMOVITCH, Fanny (Org.). *O mito da infância feliz: antologia*. São Paulo: Summus, 1983.
- ANTIQUEIRA, Moisés. Pátrio poder e poder estatal na Roma das XII Tábuas. In: *Justiça & História*, v. 7, p. 153-174, 2007. Disponível no link: www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaicho/revista_justica_e_historia/issn_1677065x/v7n13/PATRIO_PODER_E_PODER_ESTATA_NA_ROMA_DAS_XII_TABUAS.pdf
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo; prefácio de Celso Lafer. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997b.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Editora JC, 1981.
- BARROS, Jane Fischer. *Entre-as-linhas da escola : possibilidades de circulação da palavra*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPGEd/UFRGS, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas – A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim. In: Obras escolhidas. Vol. II. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 71-142.
- _____. Experiência e pobreza. In: Obras escolhidas. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 114-119.
- _____. O narrador. In: Obras escolhidas. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 197-221.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: _____. *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: Editora Globo, 1970. p. 89-97.

_____. *Obras completas vol. 1*. São Paulo: Globo, 1998.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRENNER, Charles. *Noções básicas de psicanálise*. Tradução de Ana Mazur Spira. Rio de Janeiro, Imago; São Paulo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

BRUNNER, José (Hrsg). *Mütterliche Macht und väterliche Autorität: Elternbilder im deutschen Diskurs*. Wallstein Verlag: Göttingen, 2008.

CABISTANI, Roseli Maria Olbarriaga. Desamparo na educação: Que/qual falta a autoridade faz? In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). *Autoridade e violência*. Porto Alegre: APPOA, 2011. p. 277-288.

_____. *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.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMINI, Patrícia. Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre os modos de disciplinamento e normalização da escrita. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2010.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 36, n. 3 (set./dez. 2010), p. 823-837.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversa com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COTRIM, Gilberto. *História Global – Brasil e Geral*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

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

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 447-468.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. “Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”: *práticas culturais em narrativas escolares*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázov*. Int. de Otto Maria Carpeaux; Trad. De Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Ediouro 2002.

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

DUFOUR, Dany-Robert. *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, Inês. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. p. 351-365.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol 1: Uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungman; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENAUDEAU, Corinne. La presencia en la ausencia. In: _____. *La paradoja de la representación*. Trad. Jorge Piatigorsky. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 27-37.

FERNANDES, Fátima Regina. Teorias políticas medievais e a construção do conceito de unidade. In: *História*, São Paulo, 28 (2), p. 43-55, 2009.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Bergson hoje: virtualidade, corpo, memória. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Imagens da imanência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 39-58.

FERREIRA, Antonio Gomes. *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 38, n. 1, 207-226, jan/mar, 2013.

FERRIGNO, José Carlos. *Co-educação entre gerações*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.

FINOCCHIO, Silvia. *Maestros e alumnos – Contemos nuestras histórias*. In: _____. *Cómo se cuenta la Historia*. Libros del Rojas, 2005. (versão digital, sem paginação).

FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: *Revista História da Educação/ ASPHE – Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação/ FAE – UFPEL*. Pelotas: Editora da UPEL, v.1 n.1 – abril 1997. p. 5-20.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 667-686, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 15 de novembro de 2011.

_____. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Eidelweiss (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

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

FLEIG, Mario. O discurso do professor: entre a autoridade e a escravidão. In: *Correio da APPOA*, nº 69, junho 1999, p. 35-40. Porto Alegre, 1999.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (Org.). *Psicanálise e colonização: Leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 255-274.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola: São Paulo, 2008a.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 2008b.

_____. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 2007.

_____. *O que é um autor?* Trad. Antônio F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006a.

_____. *Ditos e Escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Manoel Barros da Motta (org.). *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 260-281.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. Aula de 24 de março de 1982. In: _____. *A hermenêutica do sujeito*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 551-578.

_____. 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.

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

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

GALLO, Anita Adas. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. In: *24ª Reunião da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2001. p. 1-5.

GAUTHIER, Clermont. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 61-88.

GENTILE, Paola. Família e escola – parceiros na aprendizagem. In: *Revista Nova Escola*, ano XXI, nº 193, Junho/Julho 2006. p. 32-39.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1998.

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

GURSKI, Roselene. *Juventude e paixão pelo real: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em

Educação – PPGedu/UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

_____. 2006. Pais ou mestres? In: GUSKI, Roselene; DALPIZA, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (orgs.). *Cemas da infância atual – a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 95-102.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-41.

HELSPER, Werner. Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: SCHÄFER, Alfred; THOMPSON, Christiane. *Autorität*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2009. p. 65-83.

HERMANN, Nadja Mara Amilibia. Comunicação. In: *Simpósio Internacional Filosofia e Educação - Novas visões de homem e de mundo*. 02 e 03 de setembro de 2010. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Seleção de textos: Heloísa Buarque de Hollanda. Tradução: Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

_____. Escapando da Amnésia – O museu como cultura de massa. Trad. de Valéria Lamego. In: _____. *Memória do Modernismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. P. 222-255.

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

KAFKA, Franz. *Carta a meu pai*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo : Exposição do Livro, 1967.

KEARNEY, Richard. *A narrativa faz diferença*. Tradução de Gilka Girardello. In: _____. *On Stories*. London: Routledge, 2002. Capítulo 11.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51 – 68.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: *Benjamin pensa a educação*. Revista Educação, Especial: Biblioteca do professor, nº 7, março/ 2008. p. 16-25.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. 1515.

Disponível em: <http://www.fae.edu/pdf/biblioteca/O%20Principe.pdf>

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MCKEOWN, James C. *O livro das curiosidades romanas: histórias inusitadas e fatos surpreendentes do maior império do mundo*. Tradução de Daniel Veloso. 2ª ed. rev. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo – nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 31, n.2, p. 155-170, jul./dez., 2006.

OHLWEILER, Mariane Inês. *Infância e figuras de autoridade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 220-239, 2013.

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

OLIVEIRA, Davison Schaeffer. Hannah Arendt: a origem da noção de autoridade. In: *Revista Ética e Filosofia Política*. Vol. 9, Núm. 1, Junho/2006. s/p.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Avós e netos nas classes populares: a recusa de não se sentir em lugar algum e a redescoberta de novo projeto de vida. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. P. 269-286.

PAMUK, Orhan. *O museu da inocência*. Tradução de Sergio Flaskman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PARIS, Rainer. Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: SCHÄFER, Alfred; THOMPSON, Christiane. *Autorität*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2009. p. 37-63.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A autoridade docente interrogada. In: *Revista Extra-Classe*. n.2, v.1, p. 14-33, janeiro 2009.

_____. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

PILETTI, Claudino; Nelson, PILETTI. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PINTO, Débora Morato; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. Atualidade de Bergson. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Imagens da imanência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-25.

PINTO, Zivaldo Alves. Entrevista. In: *Revista Nova Escola*, Ano XXII. Nº 207 – Novembro 2007, p. 78.

POLI, Cristina; RICKES, Simone Moschen. Qual o lastro da autoridade. In: *Autoridade e violência*. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). Porto Alegre: APPOA, 2011. P. 13-34.

POLLOCK, Linda. Educação e ensino cultural dos ingleses em casa de 1550 a 1800. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 35 n.3. Set/Dez 2010, p. 77-98.

PRAIRAT, Eirick. Autoridade. In: JANZANTEN, Agnès. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 62-67.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Orgs.). *História da vida privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias*. Tradução de Denise Bottmann – São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 13-153.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAMIRO, Marques. *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editoria Presença: Lisboa, 2000.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Martins, 1969.

REICHENBACH, Roland. *Pädagogischer Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 2011.

_____. Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung, Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 53 – Heft 5 September/Oktober 2007. p. 651-659.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P....

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Allain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Tempo e Narrativa* (tomo 1). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. *Tempo e Narrativa* (tomo 2). Tradução Marina Appenzeiler; revisão técnica Maria da Penha Villela Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *Tempo e Narrativa* (tomo 3). Tradução Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Maria da Penha Villela Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RODRIGUES, Maria Clara Antunes de Carvalho. *Educação e autoridade: perspectiva histórica e reconsideração pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Fev. 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Por que psicanálise?* Jorge Zahar Ed., 2000.

RUST, Leandro Duarte. A autoridade, o desejo e alquimia da política: linguagem e poder na constituição do papado medieval (1060-1120). In: *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 45, p.161-187, jan/jun 2011.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.* 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: Garnier, 2006.

SCHÄFER, Alfred; THOMPSON, Christiane. Autorität – eine Einführung. In: _____. *Autorität*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2009. p. 7-36.

SCHULZE, Hagen. *Kleine deutsche Geschichte*. Munchen: Beck, 1996.

SCHULZE, Micha; SCHEUSS, Christian (Hrsg.). *Alles, was Familie ist – Die neue Vielfalt: Patchwork -, Wahl- und Regenbogenfamilien*. Bei Scharwzkopf & Schwarzkopf Verlag GmbH, Berlin, 2007.

SCOTT, Ana Sílvia Volpi. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil. In: *História: Questões e Debates*. Curitiba, n. 51, jul/dez 2009. p. 13-29.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stela; NAXARA, Márcia. *Memória e (res)sentimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-58).

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

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Orgs.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexes, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 124-135.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 27-60.

VALE, Lilian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*. São Paulo, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: *Anais XII Simposio Internacional Processo Civilizador*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009. v. 1. p. 1-15.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: _____. *Como se escreve a história*. Tradução de Alda Baltazar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 239 -285.

WEINMANN, Amadeu. *Infância: um dos nomes da não razão*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

WEINRICH, Harald. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

XAVIER, Maria Luisa M. *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.

_____. 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.

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

<http://www.anped.org.br/24/PO251803934623.rtf> Acesso em: 04 set 2009.

<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 nov 2011.

<http://www.adorocinema.com/filmes/jogo-de-cena/> Acesso em: 18 jan 2012.

<http://www.revistacinetica.com.br/jogodecenafelipe.htm> Acesso em: 18 jan 2012.

<http://www.dicio.com.br/autoridade/> Acesso em: 18 set 2013.

<http://trivela.uol.com.br/espanha/uma-vitoria-maiuscula-no-derbi-e-o-atletico-se-impoe-entre-os-favoritos> Acesso em: 18 set 2013.

<http://jus.com.br/artigos/997/desacato-art-331-do-codigo-penal> Acesso em: 18 set 2013.

<http://proverbios.sabercomofazer.com/?s=autoridade> Acesso em: 17 set 2013.

<http://www.quemdisse.com.br/buscador.asp?key=autoridade&p=1> Acesso em: 18 set 2013.

<http://www.dicionariocriativo.com.br/Autoridade> Acesso em: 18 set 2013.

http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v7n13/PATRIO_PODER_E_PODER_ESTATA_NA_ROMA_DAS_XII_TABUAS.pdf Acesso em: 3 set 2013.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro por meio deste Termo que ACEITO participar da coleta de dados da pesquisa de doutorado realizada por Mariane Inês Ohlweiler, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, sob a orientação da Profª. Rosa Maria Bueno Fischer, docente do programa acima referido e coordenadora do Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação, localizado no endereço Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 308 B.

Declaro que fui informado/a de que o objetivo desta pesquisa intitulada “No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade” é: analisar as relações familiares ao longo das gerações. Para tanto, serão utilizados alguns recursos (como histórias, quadrinhos, fotos, no caso das crianças), além de entrevistas, em que será usado o gravador.

Declaro que fui igualmente informado/a de que, as informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc), identificadas somente por nome fictício e número relativo à idade do participante.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora para os esclarecimentos desejados. Fui informada ainda de que poderei deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação à pesquisadora responsável pela mesma.

_____, ____ de ____ de 2013.

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da/o participante

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____,
AUTORIZO, por meio deste Termo, _____
anos de idade, pelo qual sou responsável, a participar da coleta de dados da pesquisa de doutorado realizada por
Mariane Inês Ohlweiler, aluna 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, localizado no endereço Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 308 B.

Declaro que fui informado/a de que o objetivo desta pesquisa intitulada "No labirinto da transmissão: a herança do
conceito de autoridade" é: analisar as relações familiares ao longo das gerações. Para tanto, serão utilizados alguns
recursos (como histórias, quadrinhos, fotos, no caso das crianças), além de entrevistas, em que será usado o gravador.

Declaro que fui igualmente informado/a de que as informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas
apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, eventos em universidades, etc); os
entrevistados serão identificados somente por nomes fictícios, indicando-se a idade do participante.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora para os esclarecimentos desejados. Fui ainda
informado/a de que a criança poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação à
pesquisadora responsável pela mesma.

_____, ____ de ____ de 2013.

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da/o responsável participante

Nome completo e legível da/o responsável: _____

CPF/RG:

e-mail / telefone:

Perguntas propulsoras para as entrevistas⁶³:Com os adultos:

Vamos começar com um exercício de memória: descreva a infância dos teus pais, tua e do teu filho(s)/da tua filha(s).

Se tu pudesses dizer uma palavra para caracterizar cada época, a infância de cada um/a, quais tu usarias?

Achas que ocorreram mudanças? Em que sentido?

Se tu tivesses hoje um jeito de voltar no tempo e soprar no ouvido da tua mãe/do teu pai dormindo, sem ela saber que é tu que estás soprando, o que diria para ela/ele? Alguma dica, algo que tu gostarias que tivesse sido diferente na tua infância.

Se tu tivesses hoje um jeito de voltar no tempo e soprar no próprio ouvido, E se pudesses soprar no próprio? Tu dormindo no passado, que dica, que toque tu darias para ti mesmo/a?

Se tu soubesses na época em que os teus filhos eram pequenos como seria o mundo hoje, tu farias algo diferente?

O que tu procuras fazer igual e o que tu procuras fazer diferente na forma de educar o teu filho(s)/a tua filha(s) em comparação com a educação que recebeste dos teus pais?

Na família, quais as funções da mãe? Do pai? Dos filhos?

Se tu pudesse narrar uma situação ou alguma coisa que marcou a tua infância, mais especificamente a tua educação na infância, que cena tu escolherias?

Se fizessem um filme da tua vida o que tu não querias que faltasse e o que tu queria que fosse modificado, inventado?

E se pudesses inventar uma outra infância para ti mesmo, como seria essa infância?

⁶³ Sou muito grata às sugestões de perguntas e interlocução com os/as entrevistados/as de Gilka Girardello e Roselene Gurski

Tu tens saudade de alguma coisa que teus pais faziam quando tu eras criança?

E tu procuras fazer isso com o teu filho/filha/neto/neta?

Tinha alguém de quem tu tinhas medo? Por quê?

Quem é que te proibia?

E tu fazias o proibido? E o que acontecia depois?

Tu vês alguma diferença entre medo, respeito, obediência? Poderias dar alguns exemplos?

Quem podia ter autoridade na tua infância?

E hoje, quem pode ter autoridade?

Se tu pudesses mencionar algumas palavras que têm relação com autoridade, quais tu listarias?

Relate um momento, uma situação da tua vida que lhe remeta à uma figura de autoridade ou que a autoridade tenha se manifestado.

O que tu achas, teu filho/neto te vê como uma figura de autoridade? Por quê?

Quais as atitudes dele ou tuas que te fazem perceber isso?

O que tu faz pra ocupar ou te manter como no lugar de autoridade?

Houve mudanças em relação à educação da tua infância para a infância do teu filho/neto?

Por quê?

Tu procuras transmitir ou acredita transmitir alguma coisa para o(s) teu(s) filho(s)/ neto(s)?

Com as crianças:

Se tu tivesses que explicar para uma criança que vem de outro planeta onde só tem crianças, como funciona uma família, o que um pai faz, o que uma mãe faz, como as crianças são educadas aqui, como tu explicarias?

E antigamente, também era assim?

O que tu achas que era diferente?

Tem algo que tinha na infância dos teus pais e avós que tu gostarias de ter hoje?

E o que tu achas que tem de mais legal hoje?

Tu tens saudade de alguma coisa que teus pais faziam quando tu eras mais novo/a?

Se tu tivesses hoje um jeito de voltar no tempo e soprar no ouvido da tua mãe/do teu pai dormindo, sem ela saber que é tu que estás soprando, o que diria para ela/ele? Alguma dica, algo que tu gostarias que tivesse sido diferente na tua infância.

Projeção para o futuro: vamos pensar agora que um menino/uma menina que foi congelado fosse descongelado e teletransportado para o futuro, para uma família do futuro, lá tem uma mãe, um pai, e... irmãos (retratando a família do/a entrevistado/a). Como seria o dia-a-dia desse menino/dessa menina?

Quem manda mais na tua casa? Por quê? Como tu percebes isso? Dá um exemplo.

E na escola? Por quê? Como tu percebes isso? Dá um exemplo.

Conta pra mim o que tu aprendeste com o teu pai? Ou tem alguma coisa que ele ainda te ensina hoje? E a tua mãe? E os teus avós?

Tem algo parecido entre o que a tua mãe, teu pai ou teus avós ensinam e o que a professora ensina?

Tu tens medo de alguém? Por quê?

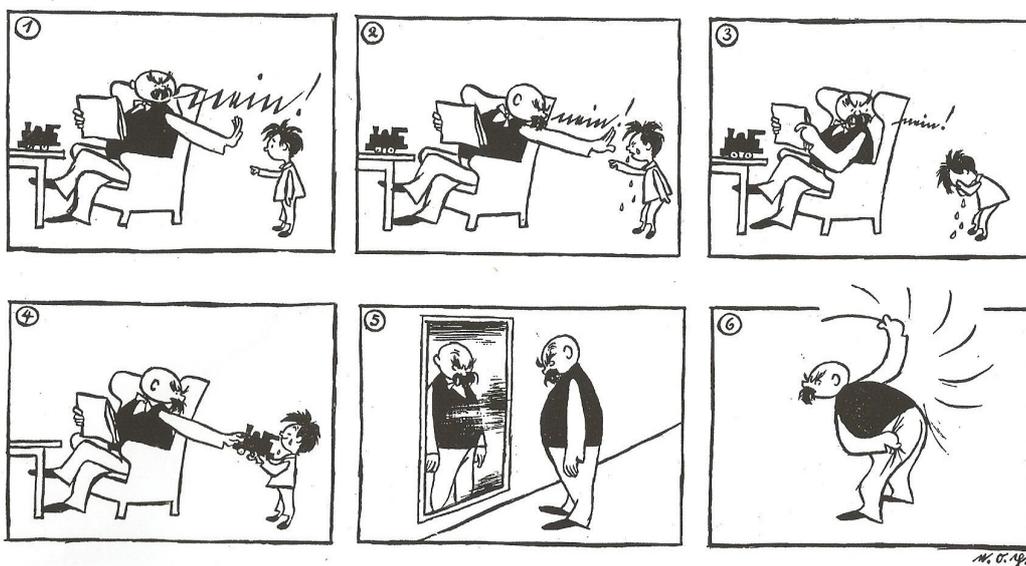
Tem alguém que te proíbe de fazer alguma coisa?

E tu fazes o proibido? E o que acontece depois?

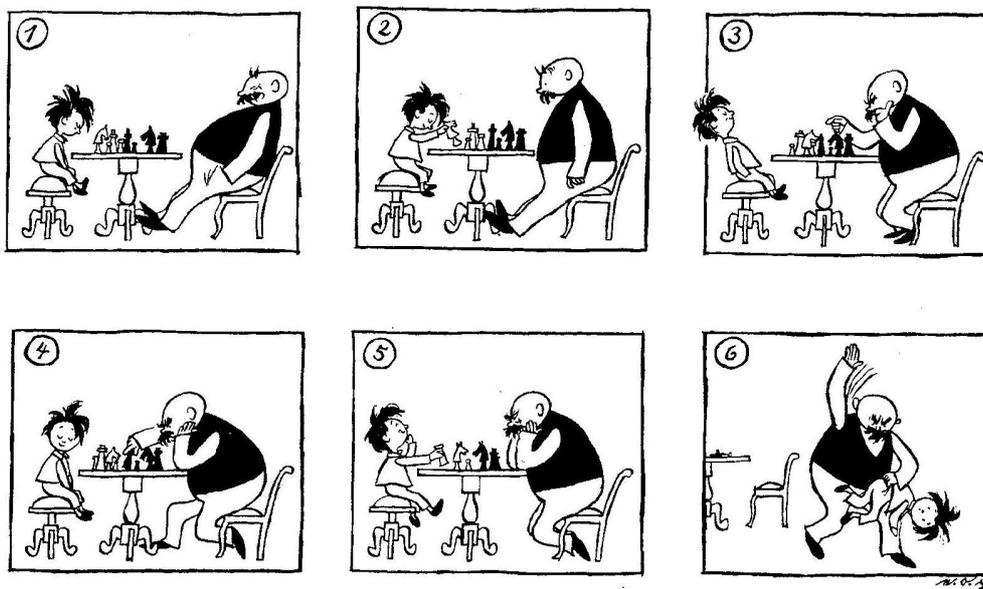
Na família, quais as funções da mãe? Do pai? Dos filhos?

Histórias em quadrinhos utilizadas durante as entrevistas com as crianças:

Vater und Sohn – Pai e filho (Erich Ohser, 2003)



Solicitamos à criança que narrasse a história a partir das imagens e depois perguntamos: O que tu achas, por que o pai bateu em si mesmo?



Solicitamos à criança que narrasse a história a partir das imagens e depois perguntamos: Tem alguma coisa que tu sabe fazer melhor que os teus pais ou avós? E tem algo que tu ensinou ou ensina pra eles?

Mafalda (Quino): disponível no site: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2006/07/post-especial-livro-mafalda-indita.html>



Pergunta realizada na sequência: o que tu achas, o que a mãe de Mafalda respondeu?



Pergunta realizada na sequência: o que tu achas, por que o avô de Miguelito diz isso? Tu também já ouviu isso?