



## PARA PENSAR PESQUISA E INSERÇÃO SOCIAL

**Maria Isabel Edelweiss Bujes<sup>1</sup>**

Universidade Luterana do Brasil

### Resumo

O artigo problematiza as relações entre pesquisa e inserção social, discutindo as dificuldades e ambigüidades dos esforços que pretendem articular tais processos. Buscando tensionar alguns pontos deste debate, o objetivo é desnaturalizá-los para indicar seu caráter histórico e contingente. Ao tomar a idéia de desencaixe social como o avesso de inserção social, questiona-se o quanto o que é visto como crise da escola poderia estar relacionado à qualidade, à circulação e ao impacto da produção de conhecimento, oriundo das pesquisas produzidas nos PPGs em Educação do Brasil? A partir de um conjunto de objeções, de tentativas de mostrar que a pesquisa não é responsável por definir a solução imediata para problemas práticos da educação, levantam-se possibilidades outras, já que ela não se efetiva como uma prática diletante. A idéia é a de que, ao considerar as discussões contemporâneas sobre a natureza terrena da verdade, o caráter contingente da linguagem, a derrubada das relações entre ciência e progresso e da ficção antropocêntrica, coloquemos em suspenso os dogmatismos da ordem moderna, a sacralização da pedagogia e a sua vocação prometeísta. Reivindica-se que pensar a pesquisa educacional, hoje, estaria muito mais associado à possibilidade de construir novas hipóteses do que de insistir em perguntas pelo óbvio. Abrir a sensibilidade às questões da nossa época talvez nos faça enveredar por explorações inusitadas, por avanços impensados, por possibilidades alentadoras.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional, inserção social, desencaixe social, dogmatismos modernos.

### Abstract

#### To think Research and Social Inclusion

Taking research and social insertion as a problematic issue, the article discusses the difficulties and ambiguities in articulating these two processes. Intending to stress some points of such a debate, the objective is denaturalize them, indicating its historical and contingent character. Taking the idea of social dislodgment as the reverse of social insertion we debate how much what is

<sup>1</sup> ULBRA/PPGEdu - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS (aposentada), participando dos Grupos de Pesquisa Cultura e Educação (Ulbra) e GEIN (UFRGS).



seen as school crisis could be related to quality, circulation and impact of knowledge production originating from research produced in the Brazilian Graduate Studies System of Education? Starting from a set of objections, of trials to show that research is not responsible to define the immediate solution to educational practical problems, another possibilities are offered, as long as education is not a dilettantish practice. The idea, considering contemporary discussions about the earthly nature of truth, the contingent character of language, the downcast of relationships between science and progress and of the anthropocentric fiction, is that we put under suspicion the modern order dogmatism, the sacred character of pedagogy and its vocation to promise. We argue that thinking educational research today should be associated to the possibilities of elaborate new hypothesis instead of insisting in questions about the obvious. Maybe opening sensibility to the problems of nowadays could lead us to unsuspected paths, unimagined moves, encouraging possibilities.

**Key words:** Educational research, social insertion, social dislodgment, modern dogmatism.

As palavras nunca dão conta de revelar a verdade das coisas e estas sempre estão em excesso em relação àqueles conceitos que as pretendem definir. (Albuquerque Jr. 2006, p. 100).

Quando os temas da inserção social e da pesquisa em educação da infância se cruzam, não tenho dúvidas de que enfrentamos terreno pantanoso, obscuro, que é preciso mapear antes de adentrar na discussão. Alguns acordos se fazem necessários. Ao menos, é preciso dizer a partir de que lugar falamos, com que conceitos operamos e como as nossas crenças, no caso as minhas, lidam com questões como verdade, razão, ciência e progresso, direitos humanos,... Portanto, inicio este texto em que busco analisar as relações entre pesquisa e inserção social, fazendo breves discussões e apresentando algumas afirmações para situar o tom e a linha argumentativa desta comunicação.

Ainda que aqui fale a pesquisadora da infância, afeita ao diálogo entre dados empíricos e aquilo que usualmente denominamos de corpo teórico, nesta ocasião escolhi trazer à baila um trabalho de "teoria", naquele sentido que lhe dá Larrosa, de um

"gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar (...) as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado". (...) "Teoria", nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. (Larrosa, 1994, p.35).

O jogo que aqui proponho se baseia na certeza de que existem maneiras de falar e de agir sobre a relação entre pesquisa, inserção social e a educação institucionalizada das crianças que ainda não foram exploradas e o



desafio é pensarmos juntos/as numa maneira de articulá-las de modo a “pô-las para funcionar”.

Para “colocar no ar” as problematizações que julguei pertinentes para tratar do tema que me coube nesta mesa, eu as situo num campo de teorizações que tem sido chamado, sem muita precisão, de pós-estruturalista. Apóio-me nas idéias de autores mais ou menos próximos desse espectro - Michel Foucault, Gilles Deleuze, Richard Rorty, Thomas Popkewitz, Júlia Varela, Jorge Larrosa, Valerie Walkerdine, Alfredo Veiga-Neto, Rosa Maria B. Fischer, Mariano Narodowski, Jorge do Ó, Nikolas Rose, Zygmunt Bauman - para citar aqueles com quem tenho dialogado mais frequentemente (correndo o risco de cometer injustiças). São suas teorizações que têm orientado minhas produções recentes e influenciado minhas crenças e as possibilidades - delas derivadas - de investigar a questão da infância e os problemas das crianças contemporâneas, situando-os num terreno nas margens deste campo.

Instigada pelos modos com que tais autores colocam sob escrutínio as questões do presente – “pois é ele o que nos é dado como incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar” (Larrosa e Skliar, 2001, p. 8) – parto de uma discussão que define como centrais os vocabulários que utilizamos para dar sentido àquilo que nos passa, às experiências a partir das quais delineamos / construímos nossos projetos de pesquisa, na crença de que “qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever” (Ó, 2003, p. 9).

Assim, quando faço estas considerações, tenho por objetivo apontar o lugar de onde falo. Este trabalho se filia a uma perspectiva que, como disseram Usher e Edwards (1994, p.83), “questiona as bases racionalistas e humanistas sobre as quais a sociedade moderna estabelece a concepção de si mesma”.

Feito este preâmbulo, no sentido de dar o tom à comunicação que se segue e chamar a atenção para algumas preocupações que me movem, escolho como ponto de partida algumas problematizações que procurarei examinar, no sentido de construir uma linha argumentativa para esta nossa conversação. Elas são organizadas em dois conjuntos que se cruzarão ao final; um diz respeito àquilo que vem sendo proposto como inserção social na avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o outro apresenta uma série de questões inquietantes que estão no centro das teorizações contemporâneas associadas a temas como: verdade, linguagem, ciência e progresso, sujeito e natureza, ordem moderna, inserção e desencaixe social. A escolha de tais temas se faz a partir da necessidade de encaminhar minimamente uma discussão preliminar para examinar algumas das dificuldades e ambigüidades deste esforço que pretende articular pesquisa e inserção social. Não tenho a pretensão de apontar soluções, oferecer respostas acabadas ou afirmar em definitivo que tal empreitada é factível (ou não). Meu intento é tensionar alguns pontos que vêm sendo tomados tranquilamente neste debate, desnaturalizá-los e desconstruí-los para indicar seu caráter histórico e contingente.

Escolho como ponto de partida para buscar entender o que se propõe como inserção social, ao incluí-la como novo quesito na avaliação dos



cursos de pós-graduação, as palavras do diretor de avaliação da CAPES que afirma que, com tal inclusão, se pretende saber como os pesquisadores que compõem os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq formam mestres e doutores, mas mais do que isso, “também ver como estes mestres e doutores, bem como a pesquisa deles e de seus orientadores, atua em termos de desafios decisivos para a sociedade” (Ribeiro, 2007).

Tratando do impacto educacional e social dos cursos de PG – para dar mais clareza ao que ali se toma por inserção social –, o documento assinado pelo citado diretor, destaca alguns exemplos de tal forma de impacto formulados pela CAPES, dos quais seleciono: “[a] contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico-profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino” e “[a] formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou a sociedade civil, que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento” (Ribeiro, 2007).

A proposta expressa no documento é a de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social que não se esgota em melhorar a ciência, mas que deve “também melhorar o país”, “O que se está valorizando é uma extensão de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade” (id.).

Apresentadas estas palavras oficiais sobre o que se toma, na CAPES, por inserção social a partir do que se definiria a responsabilidade social dos cursos de pós-graduação – e da pesquisa e da formação profissional que aí se produz –, passo a fazer um exercício para encontrar no vocabulário corrente um modo de expressar o avesso da inserção, no sentido de nomear o que estaria sendo considerado como problemático, visto como deficitário ou necessitado de reformulação. Quando se trata da atividade dos cursos que formam nossos mestres e doutores, especialmente no que se refere à pesquisa que ali se produz e aos seus efeitos, o que consistiria e caracterizaria o alvo dos processos de formação pós-graduada?

Uma ida aos dicionários me permite selecionar algumas acepções para os vocábulos inserção e inserir:

Inserção – substantivo feminino – a) ato ou efeito de inserir(-se); b) introdução ou inclusão de uma coisa em outra, intercalação, interposição; c) ato de publicar (algo) num órgão de imprensa; publicação, inclusão. Inserir – verbo – a) fazer entrar, introduzir; b) derivação: por extensão de sentido: incluir uma coisa em outra; introduzir, colocar, encaixar, intercalar. (Fonte: Dicionário Houaiss, versão eletrônica). Inserir – verbo – a) colocar, introduzir, intercalar, incluir; b) pôr, meter, entranhar; c) fixar-se, implantar-se. (Fonte: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, 1986).

Entre os significados atribuídos ao substantivo inserção (ato ou efeito de inserir) e ao verbo inserir pelo Dicionário Houaiss (2001) e pelo popularmente conhecido Dicionário Aurélio (Novo Dicionário da Língua

Portuguesa, 1986), selecionei aqueles que interessam para a discussão que aqui vou empreender. A noção de inserção está associada à de inclusão, de encaixe, a de que algo se introduz/é colocado em outra coisa, a de alguma coisa que se entranha ou se implanta em outra. Pensar o inverso deste processo, expressar a disjunção, a desarticulação, encontrar uma palavra para significar a idéia que se opõe a inserção (sem lançar mão da palavra exclusão, porque ela faz par com inclusão, com significados muito marcados na discussão dos processos sociais contemporâneos, especialmente no campo educacional), me leva, por extensão de sentido, a escolher o termo desencaixe.

Como iniciei esta seção tentando esclarecer em que sentido é tomada a expressão “inserção social” como novo critério de avaliação dos cursos de pós-graduação brasileiros, talvez fosse agora produtivo revirar a pergunta pelo avesso e formulá-la a partir do pólo negativo e utilizar a expressão “desencaixe social”. Não é preciso convencer a ninguém de que as questões aflorariam com muito mais facilidade. O que caracteriza processos de desencaixe social? Quais as explicações mais freqüentes para as práticas consideradas como desencaixadas? Onde elas ocorrem com mais freqüência? A quem atingem com mais virulência? Porque constituem um problema? Como historicamente o problema tem sido enfrentado? As possibilidades de perguntar são praticamente inesgotáveis.

Se o que se propõe como desejável, para que os cursos de pós-graduação cumpram sua responsabilidade para com a população brasileira, é o seu envolvimento na busca de inserção da população nos processos societários mais amplos – a garantia de seus direitos sociais de participação e de acesso aos bens coletivos, como a educação, considerados idealmente como disponíveis a todos os cidadãos – por meio da pesquisa que produz e orienta e de sua atuação na formação profissional, o que está caracterizado como problemático é o seu deslocamento, seu desvio do contexto ou da orientação esperada, sua inadequação, sua dissociação, em relação aos processos de inserção social (aqui pela via da educação) de porções consideráveis de nossas populações, mormente a de crianças e jovens brasileiras dos setores mais carentes da população.

O que caracterizaria, então, a dissociação entre a pesquisa e a atividade formadora dos PPGs — “o poder de transformação social que a pós tem” (Ribeiro, 2007) — e a situação da educação brasileira em seus níveis básicos? Quais as explicações mais freqüentes, na nossa área, para a manutenção de índices pífios de rendimento da escola brasileira, num momento de florescimento e expansão do sistema brasileiro de pós-graduação? Por que razão os cursos de pós-graduação, nas mais diversas áreas, estariam sendo vistos como ineficazes na redução da dívida social, na revolução nas redes de atendimento à saúde, na melhoria exponencial da qualidade dos livros-texto da escola básica, por exemplo?

Temos aqui, efetivamente, dois problemas a serem considerados no que diz respeito à questão da inserção social proposta como quesito a ser avaliado na atuação dos cursos de PG brasileira. Em primeiro lugar um desencaixe social de porções consideráveis de brasileiros, um distanciamento em relação às possibilidades e às vantagens oferecidas em “todos os aspectos



da vida social nas condições de modernidade” (Giddens, 2002, p. 24), entre eles os da educação, e outro, uma dissociação entre a produção do conhecimento e a formação profissional realizada no âmbito dos cursos de PG e os problemas vividos pela escola brasileira e sua clientela.

Ao escolher a expressão *desencaixe*, para opor-se à idéia de inserção social proposta pelos defensores do estabelecimento de um critério adicional para avaliar as atividades de pesquisa e de formação dos PPGEs, o fiz também instigada pela sua utilização por Anthony Giddens para analisar as instituições sociais da Modernidade e os diferenciais que são estabelecidos entre elas, em função da progressiva separação entre tempo e espaço que ocorre nesse período. Se pensarmos de um modo bastante esquemático, as instituições que foram colocadas em confronto: o sistema brasileiro de pós-graduação em educação e, neste caso, para simplificar, algumas instituições do ensino básico (em especial as que atendem as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental), poderíamos estabelecer, de saída, que existe um diferencial, um descompasso entre elas. Ao mesmo tempo, se poderia argumentar também que a escola brasileira em seus níveis iniciais (mas não só em relação a eles) tem sido avaliada como em crise, pois é percebida como cada vez mais *desencaixada* da sociedade (Veiga-Neto, 2003), “porque há um descompasso em como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás” (ib., p. 110). Tudo isso me leva a sugerir que antes de nos dedicarmos a buscar soluções para a crise da escola ou nos empenharmos em superar os problemas históricos da escola básica brasileira com o investimento maciço em pesquisa produzida nos e a partir dos PPGEs, nos dediquemos a pensar como, ao longo dos tempos, se constituiu este fosso, diferencial ou descompasso entre, de um lado a produção de conhecimento na área da educação e, de outro, de uma escola que parece não responder ao que dela se espera.

Por outro lado, há que se indagar por que a inadequação, a dissociação entre o que se produz nos PPGEs, em termos humanos e acadêmicos e a crise da educação e da escola brasileira constituem um problema a ser resolvido e como resolvê-lo? E qual o papel que caberia exatamente à PG nesta tarefa? Eis aqui a questão central deste debate da qual deriva outra, endereçada aos participantes desta reunião de pesquisadores: Como a pesquisa pode envolver-se na busca de respostas para os péssimos índices de aprendizagem no sistema escolar brasileiro/a manutenção indefinida de índices pífios de aproveitamento escolar; o abandono da escola, a infrequência; as discriminações étnicas, de gênero, de geração, de classe social...; o trabalho precoce; a incapacidade de resposta às exigências mínimas para obtenção do emprego; a falta de acesso a oportunidades de participação na vida política, social, cultural? (para exemplificarmos apenas com algumas das mazelas que assolam o campo da educação).

Razões não faltariam a todos/as nós para desejar ardentemente ter respostas competentes e soluções factíveis para tais questões, no entanto, nos limites dos nossos conhecimentos como pesquisadores e das nossas possibilidades como sujeitos sociais, eu diria que talvez fosse necessário



primeiro entendê-las para depois traçar possibilidades de enfrentá-las. O que sugiro, então, é uma discussão sobre os modos pelos quais vimos falando de uma atuação distanciada, alienada... da PG — de sua pesquisa e formação — e, por extensão, daquilo que é preconizado como necessidade de inserção social da escola e de seus sujeitos na “corrente da vida”. Nesta empreitada, vou me valer, como apoio, de algumas análises formuladas pelos críticos sociais contemporâneos a que me referi mais atrás.

Seria bom lembrar que as instituições modernas, caracterizadas como de cunho disciplinar — a escola, a fábrica, a prisão, o exército, entre outras — passam presentemente por intenso questionamento de suas formas de organização, de seus processos de gestão, de seus objetivos, de seus resultados pretendidos. Portanto, se aqui nos debruçamos sobre o campo da educação, é preciso ter clareza de que o que é visto como descompasso, crise e desencaixe, não é um processo que se cinge apenas a ele. De outra parte, torna-se imperativo questionar se os mecanismos que produzem exclusão e marginalização de setores consideráveis da população, pelo que é visto como insucesso da escola em cumprir o que dela se espera, são postos em ação a partir desse âmbito institucional ou se eles se encontram enraizados em outros lugares daquilo que tem sido chamado de estrutura social?

Talvez aqui fosse bom recorrer a Bauman (1997) para indicar que os processos de produção de marginalização e exclusão ocorrem em todas as sociedades, cada uma produzindo-os à sua maneira. Os estranhos seriam “as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (id. p. 27). Eles seriam fonte de desconforto, origem de mal-estar, responsáveis por romper os padrões de ordem tão caros aos ideais de modernidade. Ao fazer a crítica à razão kantiana e às suas dimensões, o autor nos mostra como cada sociedade produz seus estranhos, quando “traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais” e, ao fazer isso, “ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável” (id., p. 27).

Se levarmos em conta as pretensões do projeto liberal, a estratégia em relação aos diferentes é a de assimilá-los, fazê-los se integrarem à ordem vigente, superando a diversidade das tradições culturais (especialmente no caso que aqui examinamos) do seu meio de origem em relação a essa mesma ordem. O esforço é de natureza “corretiva”, “a diferença” uma anomalia a ser retificada. O que não se pode esquecer é que os estranhos dos quais estamos falando e que se sugere assimilar à ordem escolar (e, através dela, à ordem social) foram produzidos pela mesma sociedade que agora se preocupa em torná-los aptos para o trabalho, para o consumo, para a vida social.

No entanto, não se pode desconhecer que o cenário em que ocorre isso, que é visto como necessidade de inserção social de parcelas consideráveis da população, é um mundo contemporâneo visto como em crise; um mundo marcado por uma nova composição de poder em nível mundial, por uma lógica que extrapola as fronteiras nacionais e as divisões tradicionais de poder; um cenário impregnado pela sensação de incerteza: nenhuma garantia



de emprego de longo prazo, volatilidade das exigências em termos de conhecimento especializado, perda crescente do poder dos sindicatos, desregulamentação da legislação do trabalho...; uma sociedade que produziu o esfacelamento das redes de segurança tradicional, representadas pela família e pela vizinhança e que tornou cada vez mais raras as possibilidades de estabelecimento de laços interpessoais duradouros.

É “neste mundo [em que] tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito de uma vez por todas – e o que quer que aconteça chega sem se anunciar e vai-se embora sem aviso”, como nos ensinou Bauman (1997, p. 36), que somos chamados a pensar as possibilidades de produzir mudanças substantivas a partir da nossa condição de pesquisadores em educação e de formadores de outros pesquisadores para o mesmo fim.

Retornando ao conceito de desencaixe, utilizado por Giddens (2002, 1991), talvez fosse interessante apontar para as distâncias exponenciais que separam o sistema de PG e aquilo que ali se produz e o que acontece na escola básica, genericamente falando. Ainda que, em casos isolados, se tenham realizado esforços para aproximar os tempos em que se movem as duas instituições, se poderia afirmar, sem muito receio que elas vivem em registros temporais diferentes, ao mesmo tempo em que se valem, para seu funcionamento, de sistemas especializados ou de referências que pouco “dialogam” entre si. Talvez se pudesse dizer que se movem em âmbitos muito díspares, em que se efetua um descolamento da escola no que diz respeito aos “sistemas abstratos” do PG (ou vice-versa), não havendo um intercâmbio substancial entre as duas “realidades”.

Por outro lado, seria crucial questionar o quanto disso que é visto como crise da escola poderia estar relacionado à qualidade, à circulação, e ao impacto da produção de conhecimento, oriundo das pesquisas produzidas nos PPGs em Educação do Brasil? Ou, mais diretamente, como tais conhecimentos poderiam produzir as condições necessárias para a redenção do sistema brasileiro de ensino?

## **A pesquisa em educação e as mazelas das instituições educativas**

Um dos possíveis caminhos para fazer frente às indagações com as quais encerrei a seção anterior talvez fosse o de identificar, entre a miríade de respostas possíveis, algumas razões para o desencaixe entre setores específicos da área da educação e a sociedade que os abriga, para problematizar como questões econômicas, sociais, culturais, pedagógicas vêm afetando a escola e produzindo o que tem sido visto como uma crise que afeta o sistema educacional brasileiro (mas não apenas a ele). Sem me preocupar com uma sistematização, classificação ou priorização destes processos que estão imbricados com o quadro problemático traçado no início deste trabalho, lanço mão de alguns exemplos que talvez auxiliem a ampliar os argumentos de que me valho nesta análise. Entre os muitos possíveis motivos para a situação presente da escola brasileira posso lembrar: problemas de financiamento (para a construção e equipamento de escolas, para programas de aperfeiçoamento



de docentes e funcionários de escola, para o estabelecimento de políticas remuneratórias, para suplementação a municípios e estados com notórios déficits neste quesito, etc.); deficiências na formação dos quadros profissionais (de professores, de gestores, de funcionários especializados); políticas equivocadas (de gestão do sistema – de sua expansão, de estabelecimento de prioridades –, de orientação curricular,...); dificuldades no fluxo de programas governamentais de assistência aos educandos (com problemas na distribuição de livros didáticos, da merenda escolar, de equipamentos de informatização); infrequência à escola com manutenção de altos índices de abandono, notadamente em zonas mais pobres do espectro social; distância abismal entre o sistema simbólico das escolas e a cultura dos grupos familiares; violência no ambiente escolar; discriminação às crianças mais pobres, e em especial às crianças negras; inexistência de programas de suplementação de atendimento às crianças “especiais”, inseridas nas classes regulares.

Este levantamento aleatório de algumas possíveis causas para as mazelas por que passam as escolas brasileiras, ainda que propositalmente enviesado, tem por objetivo sublinhar que grande parte das razões para que as crianças tenham uma trajetória escolar marcada pelo fracasso, pela saída precoce da escola, por experiências que as mantêm como estranhas, estrangeiras em sua própria terra, dificilmente podem ser creditados a uma direção equivocada das prioridades da pesquisa que se realiza nos programas de PG em Educação do Brasil. Corremos, com a idéia de inserção social, o risco sempre revivido de imputar a um setor do campo educacional a responsabilidade pela sua “salvação”. Trata-se aqui de lembrar que “convém distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle”, como argumentam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950). Como lembram esses autores, os problemas sociais não se solucionam por via de uma melhora da educação. A inversão idealista que fazia da educação o motor da mudança social foi há muito posta sob suspeita e caiu em descrédito.

Cabe, então, aqui fazer uma advertência: mostrar a impossibilidade de intervenção direta da pesquisa na solução da complexa problemática produzida por um sistema social, cultural, econômico iníquo não exime a pesquisa de um compromisso com o sistema que a sustenta, ainda que numa perspectiva bem mais modesta e limitada do que parece estar proposto na idéia de inserção social como compromisso da investigação que se realiza no sistema de PG.

A produção do conhecimento no campo da educação, como adverte argutamente Charlot (2006, p.12), não pode ser confundida com o discurso pedagógico. Para ele, “a pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, (...) um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins”. A pedagogia pode, em razão disso, produzir experimentos, colocar questões em debate, inventar novos instrumentos e práticas pedagógicas, isso “não quer dizer que ela não sabe nada; ela pode veicular saberes obscuros, implícitos, ligados às práticas, interessantes para a pesquisa” (idem, ib.). Esta distinção entre um campo de pesquisa da área da



educação e um campo prático ou pedagógico, nos possibilita estabelecer limites para as possibilidades de um e de outro. Ela também nos aponta que, menos do que “crucificar” a pesquisa em educação em razão da falta de uma aplicação direta e imediata de seus resultados para a solução do desencaixe social da educação brasileira de nível inicial, pode-se perguntar pelas suas possibilidades, pelo que se vislumbra como seu caráter produtivo, indutor de formas criativas, inusitadas de pensar a educação seja nos seus enlaces com as questões da organização social e cultural, com o campo econômico, com as especificidades do campo pedagógico e com tantas outras possíveis maneiras de recortar ou nomear o que entendemos como formas de manifestação da vida humana em sociedade.

Cabe, então, a partir deste conjunto de objeções, de tentativas de mostrar que a pesquisa não é responsável por definir a solução imediata para problemas práticos da educação, mostrar possibilidades outras, já que ela não se efetiva como uma prática diletante. Como os conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas pela PG em Educação não serão capazes, na opinião de muitos pesquisadores entre os quais me incluo, de produzir, por si sós, as condições necessárias para a redenção do sistema brasileiro de ensino, qual o papel da pesquisa produzida nesse âmbito da PG? Quais as suas articulações com o mundo da escola? Como se vislumbra uma efetiva contribuição dessa forma de pensar a investigação no campo da educação e de seus produtos na atribuição de significados ao mundo em que vivemos, em especial àquela fração que diz respeito à escola?

Pensar as mazelas da escola – que acolhe nossas crianças e que perpetua em nós um sentido de crise, uma sensação de descompasso entre a instituição de educação formal e o “momento brasileiro”, por exemplo – numa perspectiva pós-moderna, implica tomar as pesquisas e seus resultados não como arautos de uma nova ordem, nem como portadores de soluções infalíveis concebidas a partir do confronto entre práticas problemáticas com leis científicas cuja finalidade é “iluminar” e nos fazer entender a complexidade do real. A impossibilidade de um conhecimento objetivo, abrangente, definitivo sobre as questões que formulamos, tendo como cenário a problemática escolar em suas múltiplas facetas, conduz-nos à convicção de que podemos, quando muito, realizar diagnósticos sobre sua situação presente, perguntar pelos modos como as coisas chegaram a se constituir de tal ou qual modo, constituir, enfim, um campo de problematizações.

Assim, chego à parte final deste trabalho indicando algumas possibilidades que constituem formas de balizamento para a atividade de pesquisa sob uma inspiração pós-moderna e pós-estruturalista, por acreditar que tais formas de pensar a investigação – empiricistas, pragmatistas e relativistas, sim – dizem mais às questões com as quais nos defrontamos no presente do que as velhas promessas de redenção iluministas.

### **Alguns lembretes e outros tantos deslocamentos**

Como anunciei bem ao início da escrita deste texto, a sua seção final seria elaborada com o propósito de fazer cruzamentos entre a



problemática enunciada – a da relação entre pesquisa e inserção social – e uma série de inquietantes questões que estão no centro das teorizações contemporâneas, relacionadas a temas como verdade, linguagem, ciência e progresso, sujeito e natureza, ordem moderna, portanto, implicadas visceralmente com o ofício de pesquisar. Tal precaução se faz necessária uma vez que vivemos num mundo que não pode mais ser compreendido segundo os registros das metanarrativas modernas. Deixemos de lado categorias iluministas como a transcendentalidade da consciência e do sujeito, a totalidade, a razão, etc., pois elas têm se revelado inadequadas tanto para tornar inteligíveis os novos arranjos econômicos, geopolíticos e culturais quanto para fazer frente às distribuições de forças daí decorrentes.

Realizar a abordagem de tais questões, operando alguns deslocamentos em relação a um modo tradicional de considerá-las na pesquisa em educação, não significa reivindicar que com isso se resolvam os problemas que afligem escola, pesquisa e a relação entre elas. A substituição de um modo de pensar por outro não oferece garantias (nem seria desejável que o fizesse) de que com isso se promova uma forma de investigar mais focada, mais comprometida ou, simplesmente, mais arguta. A idéia é a de que, ao considerar as discussões contemporâneas sobre a natureza terrena da verdade, o caráter contingente da linguagem, a derrubada das relações entre ciência e progresso e da ficção antropocêntrica, coloquemos em suspenso os dogmatismos da ordem moderna, a sacralização da pedagogia e a sua vocação prometeísta.

Afirmo isso, talvez, com a pretensão de indicar que existem, quando muito, possibilidades de uma pesquisa comprometida em buscar entender algumas vicissitudes do nosso tempo, ainda que parcial, incompleta, enviesada e absolutamente incapaz de produzir, por si só, os redirecionamentos práticos das experiências educativas. Assim, valho-me destes lembretes ou advertências, antes de chamar a atenção dos leitores para a explicitação de alguns deslocamentos que as teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas vêm produzindo em relação a alguns “fundamentos” modernos implicados nas relações entre infância/educação/pesquisa. Ao colocá-los sob a forma de interrogações, não estou supondo que a explicitação que produzo sobre o tema seja inquestionável, ou responda de modo inequívoco ao que é posto em discussão. Trata-se de um exercício apenas, para indicar que os temas da inserção social e da pesquisa se entrelaçam com outros tantos – especialmente com aqueles que reivindicam a invenção e o exercício de uma pedagogia profana (Larrosa, 1998). Como nos adverte Veiga-Neto (2007, p. 262), ao referir-se especificamente a novas alternativas práticas no campo do currículo, “Agora novas demandas e novas dificuldades colocam-se diante de nós. Trata-se de demandas e de dificuldades em relação às quais a teorização e as práticas pedagógicas tradicionais parecem não dar conta, parecem ter pouco a dizer”. Neste sentido, o autor lembra novas possibilidades e frentes que se abrem e também novos autores e novos conceitos com os quais podemos dialogar.

Ao propor a discussão que finaliza este texto, pretendo debruçar-me não necessariamente sobre novos conceitos. A ênfase estará colocada em

formas novas de significar palavras que compõem há muito tempo a cena educacional, para pensar possibilidades de se fazer pesquisa em educação nos e a partir dos PPGes, não com a finalidade de “produzir a transformação da realidade educacional brasileira”, mas apenas para tornar-nos mais sensíveis aos seus problemas.

### **Como enfrentar a relatividade da verdade?**

Muitos têm atribuído ao pensamento pós-estruturalista, erroneamente, a negação da existência da verdade. Não se trata de colocar em questão a existência da verdade, como querem alguns, mas, efetivamente de se conseguir, sem sombra de dúvida, encontrar um modo de falar absolutamente transparente e que carregue em si a possibilidade enunciarmos definitivamente “o que algo é”. Como diz Rorty, trata-se de “suspeitar da distinção aparência-realidade” (Rorty, 2005, p.VII). Num tempo em que nos defrontamos com múltiplas visões de mundo, em que convivemos com uma pluralização de pontos de vista, defender uma visão unitária da realidade constitui-se numa ilusão/façonha irrealizável. Se temos hoje uma idéia da realidade, esta “não pode ser entendida como um dado objetivo, que está por debaixo, ou mais além, das imagens que a mídia nos proporciona” (Vattimo, 1989, p. 80). Ao fim e ao cabo, chegar a uma compreensão do que uma coisa é “em si mesma”, é impossível face à pluralização da realidade.

Também qualquer interpretação disso que chamamos de realidade se faz a partir da utilização da linguagem. O fato é que não podemos, em razão dos vocabulários que possuímos fazer uma “acurada descrição” das coisas: eles não são suficientes para fazer frente a tal empreitada. A partir da “virada lingüística” abandona-se a pretensão de saber como o mundo é “realmente” e de descrevê-lo (representá-lo) fielmente.

Assim, cabe dizer que as verdades expressas pela linguagem que tratam da infância e das crianças, por exemplo, são coisas deste mundo, modos de dizer cunhados no campo dos jogos de linguagem e que, portanto, não estão acima de qualquer possibilidade de dúvida. Trata-se, ao pôr de manifesto tais formas de compreender a linguagem, de mostrar caráter “terreno”, histórico, contingente dos fenômenos que temos associado à infância. Se não existe uma noção absoluta de verdade, nem de correspondência, também tais fenômenos não possuem uma natureza intrínseca, absoluta, independente das descrições que deles são feitas (Rorty, 2005).

Conceber assim a verdade – não como relação entre enunciado e um mundo que lhe é subjacente – traz consigo inumeráveis reflexos para as práticas de pesquisa. Como nos ensina Larrosa (1998, p. 206):

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos, nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade, nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo

caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem.

### **Como fazer frente a modos estáveis e coesos de significar as crianças e a infância?**

As referências à relação entre verdade e linguagem, já anunciada na seção precedente, precisam ser aqui retomadas. Larrosa e Skliar (2001, p.8), na sua introdução a *Habitantes de Babel*, apontam claramente para o estado moribundo da episteme moderna da ordem e da representação. A síntese exemplar que constroem para expressar este estado de coisas talvez nos ajude a traçar um contraponto para modos de pensar ainda incrustados no campo da ciência e da pesquisa (e da infância):

Se a língua era pensada no século XIX a partir do ponto de vista da representação ou, o que é o mesmo, a partir da relação entre significante e significado, hoje tende-se a pensá-la ao modo de tradução (...) – da relação e do transporte entre sistemas de signos (...); e cada vez é mais claro para nós que o próprio sentido não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado.

O campo da infância é um campo de certezas longamente cultivadas. Os pedagogos e pedagogas e seu séquito de “consultores especializados” têm-se movimentado nesse terreno com a finalidade de produzir e impor uma verdade única, num tempo em que nos defrontamos com uma miríade de verdades.

Da infância tudo se sabe - dos seus desejos, de suas necessidades, de suas etapas evolutivas, de suas disfunções de aprendizagem, de sua falta de limites,... O que se conhece sobre as crianças tem permitido até que se proponha o monitoramento de algumas, a partir dos 3 anos, para evitar que se tornem futuros delinquentes. A crença nos saberes científicos e na sua predizibilidade tem autorizado a constituição de um campo de captura institucionalmente legitimado. A infância se tornou, deste modo, um fenômeno “que podemos explicar, nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (Larrosa, 1998, p. 230).

Apesar dessa “cesta de saberes”, cada vez mais cheia, e desse campo de vigilância que se deseja cada vez mais eficaz, nem tudo foi submetido à lógica de captura de nossos saberes e instituições. Mas tal lógica continua atuando: “todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que neles ainda existe de selvagem” (Larrosa, 1998, p. 231). Escapar dessa cilada supõe tomar a infância num outro registro: como alteridade, como presença enigmática, como experiência (no sentido que lhe atribuiu Hannah Arendt). A questão está em saber se seremos capazes disso.



## Como estar atentos aos vínculos entre infância e poder?

É bom lembrar que a fixação de um conceito de infância e uma objetivação de suas características foram cruciais para a implantação do moderno dispositivo pedagógico. Do século XVI ao século XVIII, a sociedade ocidental conviveu crescentemente com táticas de intervenção social que envolviam as crianças. Neste particular, é importante destacar o paulatino movimento de institucionalização/ escolarização infantil que atingiu inicialmente as crianças de um estrato social intermediário em busca de afirmação (que no futuro seria chamado de burguesia). No entanto, já mais para o final deste período, um outro segmento infantil chamaria a atenção da sociedade — aquele da primeira infância pobre e abandonada — e, no afã de “fazê-la viver”, surgiram as primeiras creches e instituições destinadas nominalmente à sua educação.

Essa sociedade moderna que instituiu novos modos de olhar para as crianças e fez da infância um dos pontos de sustentação do processo civilizatório organizou-se como uma sociedade disciplinar e regulamentadora. Expandindo poderes que se voltaram para os corpos individuais para suscitar sua utilidade e produtividade, ela também pôs em ação formas de governar interessadas em “gerir a vida”, regular os fenômenos que atingiam a população como um todo. Para isso foi necessário controlar e normatizar os processos e ciclos biológicos, colocando-os ao alcance da normalização.

Isso fez com que crescessem em importância a vigilância e os regulamentos, postos em operação pela aplicação de mecanismos disciplinares e reguladores, contínuos e corretivos, disseminados pelas instituições sociais como as escolas, o exército, a fábrica, a prisão. Assim tanto os corpos individuais, quanto o corpo populacional submeteram-se ao efeito regulamentador das normas. A lógica normalizadora englobou a todos/as, nela se incluindo os normais, mas também os anormais, em todas as suas variantes. Para a gênese do conceito de normalidade um conjunto de saberes novos se ocupou, por exemplo, de condutas como “a indisciplina, a agitação, a indocilidade, a rebeldia, a desafeição” (Veiga-Neto, 2001, p. 115). Capturados pela Psiquiatria, serviram para mostrar como se ampliaram as possibilidades de colocar o campo das condutas humanas sob o escrutínio de determinadas searas do saber. Pode-se perceber, então, como se cruzaram, no estudo das anomalias do comportamento, interesses de várias ordens: jurídicos, médicos, sociais.

Foram tais saberes que permitiram avaliar e evitar as possibilidades de que os anormais se tornassem um risco social para os ditos normais (id.). Como nos ensina Veiga-Neto (2001, p. 115):

É essa dupla realidade da norma – de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença – que faz dela um operador tão útil ao biopoder. Ela coloca-se, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido.



Faço essa retomada para sugerir que uma discussão que pretenda adentrar na seara dos direitos das crianças como “fundamento” para a garantia de inserção necessita ao menos de dois movimentos: discutir a idéia de direitos das crianças vinculada a uma análise histórica da emergência dos direitos humanos – num quadro de composição dos estados nacionais europeus e da instituição de uma biopolítica das populações – e, por outro lado, questionar os limites para a consecução de tais direitos, num quadro de declínio do poder do Estado. A situação de vulnerabilidade social da infância, ao invés de nos empurrar para a assunção de uma indignação moralista ou da proposição de soluções prometeístas, ganharia mais se ampliássemos nossa discussão numa direção analítica e crítica e assumíssemos como uma prerrogativa das relações sociais a indissociabilidade entre infância e poder.

### **Como lidar com a idéia de razão como faculdade humana paradigmática e com a concepção de “natureza infantil” como fundamento pedagógico central?**

Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela se exercita continuamente as crianças; enrijece o seu temperamento com provas de toda espécie, e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor (Rousseau, 1999, p. 22).

Quando se discutem idéias que pretendem articular: infância, inserção social, pesquisa e pedagogia, creio ser relevante destacar a importância que teve para a Pedagogia e para as práticas dela derivadas a concepção de natureza - que passou nos séculos iniciais da Era Moderna por profundas transformações. Por extensão, cabe discutir também a idéia de natureza infantil como tributária das crenças/ representações que se atribuíram à “mãe natureza”. O mundo medieval lidou com a concepção de uma natureza perfeita, cíclica, intemporal, eterna, uma obra de Deus em que se manifestavam a bondade e a sabedoria divinas, um ideal a ser imitado (Flickinger, 1990), mas também intocável. Ao longo dos séculos XVI e XVII, a natureza e o natural foram, de certo modo, dissociados de sua posição anterior e ampliaram-se os modos de conceber a natureza, relacionados a uma visão experimental representada especialmente pelas idéias de Francis Bacon. Os seres humanos estavam “autorizados” a agir sobre a natureza para utilizá-la em seu próprio proveito. Nesses arranjos, o homem moderno era visto como encontrando-se numa posição externa à natureza. Nesse marco, intensificou-se a produção científica e se constituíram os campos do saber modernos, em sua especialização e hierarquização, e que tiveram influência marcante sobre o terreno pedagógico.

Quando hoje tratamos das idéias pedagógicas, apesar de as sabermos históricas e socialmente constituídas, nos escapa o processo de naturalização que sofreram determinados conceitos, como neste caso, o de natureza. Michel Foucault nos mostra como a Modernidade, nos seus processos de ordenamento, estabeleceu de modo incansável inúmeras classificações baseadas na norma, para hierarquizar os sujeitos. Para identificar àqueles que se afastavam da normalidade, os anormais, utilizaram-

se muitas vezes critérios baseados em atributos biológicos (vistos como naturais). No entanto, a definição do padrão de normalidade se deu sempre de modo arbitrário, estabelecendo-se as distinções a partir de critérios interessados e afinados com posições de poder. Como Ewald esclarece: “saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal, constitui todo um problema. Compreende-se que ela nunca exprimirá uma lei da Natureza; tão só se pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo” (Ewald, 1993, p. 86).

Talvez fosse bom lembrar que as práticas pedagógicas têm se caracterizado por se e ocupar crescentemente em observar, medir, classificar, prevenir, corrigir:

Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A pedagogia científica, as práticas que a constituíram e as que derivaram dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens (Carvalho, 1997, p. 278)

Como já afirmei em outro lugar (Bujes, 2005, p. 59):

O mundo moderno precisou da ordem para projetar, manipular, administrar, planejar. As práticas modernas desejaram exterminar, suprimir ou eliminar o que não podia ser precisamente definido exatamente para poder viabilizar o projeto ordenador. A pedagogia não foge desse modelo quando, no que tange à vida da escola, define-lhe um currículo, institui rotinas, instaura classificações, normatizações, hierarquias, sacraliza rituais,...

Os argumentos precedentes mostram que a escola aderiu ao processo de ordenamento e ao instaurar seu arsenal regulamentador, as suas formas de operar sofreram um processo de naturalização, fazendo esquecer as razões que as instituíram. Isso vale tanto para as práticas pedagógicas quanto para a pesquisa no campo da educação. O mundo da escola, ainda hoje, é um mundo pensado num registro da causalidade, da previsibilidade, da classificação. É por tais razões que estamos preocupados em saber, afinal, como é a criança e o que é lícito esperar dela, na suposição de que exista essa entidade: singular, abstrata, incorpórea e fixa ou pelo menos estável. Uma criança ou jovem preponderantemente cognoscente, raciocinante, cujos atributos se expressam de forma independente do contexto. Uma criança ou jovem universal — um sujeito essencial e natural — a quem não afetam as coordenadas do tempo, as latitudes geográficas, a cor da pele, a opção sexual, as oportunidades que a vida lhe deu...



Ao retomar a discussão Platão/Nietzsche sobre questão da natureza humana, Richard Rorty (2005) afirma que mais do que perguntar: “Qual a nossa natureza?”, a pergunta deve substituída por “O que podemos fazer de nós?” Nesse sentido, ele argumenta que tanto a história como a antropologia têm apontado para a nossa extrema maleabilidade e que passamos a nos considerar crescentemente “como um animal flexível, versátil, automoldável, ao invés de um animal racional ou cruel”. Ao invés da racionalidade seriam as escolhas morais que estariam na base do respeito à dignidade humana, seria uma identidade moral compartilhada que nos manteria unidos como uma comunidade moral.

Ao finalizar, então, este texto, fico a me perguntar se pensar a pesquisa educacional, hoje não estaria muito mais associado à possibilidade de construir novas hipóteses do que reiterar as perguntas pelo óbvio. Insistir em abrir a sensibilidade às questões da nossa própria época talvez nos faça enveredar por explorações inusitadas, por avanços impensados, por possibilidades alentadoras. Talvez...

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE Jr., Durval. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 97-107.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, S.; PICAWY, M.M.; WANDSCHEER, M.S.; (Org.). **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. 1 ed. Canoas, 2005, v. 1, p. 49-62

CARVALHO, Marta M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS – Versão Eletrônica

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.



FLICKINGER, Thomas. **O conceito de natureza na história do pensamento universal**. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1990. (digitado)

FOUCAULT, Michel. "Omnes et singulatim": hacia una crítica de la razón política. In: **Foucault, Michel. Que és la ilustración?** Cordoba, Alción, 1996. p. 17-66.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996.

LARROSA, Jorge Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **O sujeito da educação - estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 46-75.

LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 7-30.

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

RIBEIRO, Renato Janine. Inserção social. Disponível em [www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf) -

RORTY, Richard. **Verdade e Progresso**. Barueri, SP: Manole, 2005.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Edições 70, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge ; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

\_\_\_\_\_. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.45, p.249-264. jun. 2007.



*Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-964, núm. esp. 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística.** no prelo. 17 pág.

Enviado em: 02/11/2008.

Aceito em: 09/11/2008.