



Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade

Thomas Popkewitz

RESUMO – Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. Neste artigo, traço uma história das ciências dirigidas à escola na virada do século XX e hoje, focando primordialmente os EUA, e exploro os gestos dúbios de esperança e medo como uma história do presente. Considero os temas de salvação da educação progressista americana na pedagogia escolar, no cosmopolitismo da criança que envolve seu gesto de oposto da abjeção e da exclusão nas novas sociologias da comunidade e da vida da familiar urbana. Retorno aos temas da salvação, da educação e da comunidade urbana nas reformas contemporâneas num cosmopolitismo do presente que dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida que existe em relação aos medos daquela criança que vive fora do espaço cultural desse cosmopolitismo.

Palavras-chave: **Ciências da Educação. Políticas de Escolarização. Inclusão/Exclusão Social.**

ABSTRACT – Education Sciences, Schooling, and Abjection: difference and the making of inequality. In the article I history traces the sciences directed to the school at the turn of the 20th century and today, focusing primarily on the USA, and explore the double gestures of hope and fear as a history of the present. Considers salvation themes of American progressive education in school pedagogy in the cosmopolitanism of the child entails its opposite gesture of abjection and exclusion in the new sociologies of community and urban family life. Returns to the themes of salvation, urban education and community in contemporary reforms in the cosmopolitanism of the present directs attention to qualities of the child associated with lifelong learning that stands in relation to the fears of the child who lives in outside the cultural space of that cosmopolitanism.

Keywords: **Education Sciences. Politics of Schooling. Social Inclusion/Exclusion.**

A escolarização, na América do Norte e na Europa setentrional, incorpora temas de salvação que trazem à tona propostas Iluministas e Reformistas de emancipação e progresso para os projetos pedagógicos.¹ Pode-se dizer que a criança tornou-se o futuro cidadão cosmopolita cuja razão e racionalidade produzem liberdade e progresso. Os princípios emancipadores, no entanto, nunca foram meramente sobre liberdade e inclusão. Eles foram gestos dúbios de esperança e medo, produzindo processos de exclusão com os de inclusão.

As ironias e paradoxos da escolarização podem ser sucintamente expressos como: primeiro, o cosmopolitismo do cidadão que incorporou teses culturais acerca dos modos de viver. Essas teses direcionaram a atenção para uma vida ordenada por meio de princípios de razão e racionalidade (ciência), princípios tidos como universais e aplicáveis a toda a espécie humana. Esses princípios universais jamais foram tais, mas historicamente particulares. Os fundadores das Repúblicas Americana e Francesa, por exemplo, valorizavam a educação por pretenderem inscrever os princípios cosmopolitas com o intuito de produzir o cidadão, cuja participação era necessária no governo republicano².

Segundo, a construção do cidadão livre estava ligada aos sistemas de administração. A pedagogia era um desses sistemas. Desde o final do século XIX, as teorias sobre a criança e o ensino transcreveram esperanças do Iluminismo quanto à agência humana, razão e racionalidade aos princípios de organização da vida cotidiana.

Terceiro, as esperanças cosmopolitas incorporavam um estilo comparativo de razão. A própria estruturação deste pensamento moderno e das práticas quanto ao modo de viver como um cidadão iluminado traziam outras teses culturais. Nelas aparecem, simultaneamente, os medos das pessoas perigosas e dos perigos do futuro. Currículos e ensinamentos, por exemplo, diferenciavam a criança cosmopolita *civilizada* daquelas que, aparentemente, não incorporavam em si mesmas as características requeridas. As últimas eram crianças *retardadas* do início do século XX, que hoje são chamadas de imigrantes, em situação de *risco e socialmente menos favorecidas*.

Os gestos dúbios de esperança e medo cosmopolitas atravessaram o século XIX e atingiram o presente (Popkewitz, 2008)³. Wagner (1994) argumenta que a Modernidade não pode simplesmente ser escrita em termos de crescimento da autonomia e da democracia, mas sim em termos de mudanças registradas na administração social, que implicaram governar “[...] o deslocamento de ênfases entre as habilidades individualizadas e as capacidades públicas/coletivas” (Wagner, 1994, p. 14). Esse deslocamento de ênfase também traz à tona a relação inclusão e exclusão muito imbuída da *razão* pedagógica.

Neste artigo, exploro os gestos dúbios de esperança e medo como uma história do presente. Essa história dos traços das ciências dirigidas à escola na virada do século XX e hoje, focando primordialmente os EUA⁴. Na primeira seção, considero os temas de salvação da educação progressista Americana na pedagogia escolar. A Reforma Protestante, o Iluminismo americano cosmopolita, noções e imaginários de excepcionalismo nacional que se sobrepõem nas

teorias da criança, da família e da escola no campo das ciências pedagógicas. Esse cosmopolitismo da criança envolve seu gesto oposto de abjeção e de exclusão nas novas sociologias da vida familiar urbana e coletiva. Na segunda seção, retorno aos temas de salvação, educação urbana e comunidade nas reformas contemporâneas. O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como *urbana*, pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que *todas as crianças aprendem*. Tanto no passado quanto no presente, as matérias escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados na escolarização. A noção de alquimia é usada para considerar as ferramentas intelectuais das matérias escolares pela analogia aos alquimistas dos séculos XVI e XVII, que buscavam transformar um metal em outro⁵. Pensar nas matérias escolares como alquimias possibilita examinar historicamente as ferramentas de condução e tradução da pedagogia cujos propósitos e prioridades não são simples cópias das práticas disciplinares.

Os Gestos Dúbios do Cosmopolitismo na Pedagogia e nas Ciências Americanas do Início do Século XX: educação progressista

O desenvolvimento da escolarização pública em massa ao final do século XIX e início do século XX fez parte dos projetos de construção da nação transatlântica. O resultado desses projetos formou o que hoje é considerado como o Estado moderno do bem-estar social: um Estado que assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações. Os esquemas de seguro social concernentes à velhice e doença, à assistência aos pobres, à encampação estadual de novos bondes, ao planejamento urbano, à regulação dos riscos do trabalho assalariado através de políticas de desemprego, do desenvolvimento de infraestruturas para a reconstrução social rural e do sistema público de moradia, por exemplo, foram instituídos para a administração da sociedade em nome do bem comum.

O novo planejamento social não era apenas do cuidado com o individual. Ele incorporava narrativas de salvação, de como o indivíduo era e deveria ser. O mundo anterior, herdado da providência divina e do *status* social, foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica dirigidas ao presente e não para o Além. A visão religiosa da salvação foi transformada em noções de razão, racionalidade e progresso. A pedagogia era para efetivar os modos de vida em que as obrigações pessoais, as responsabilidades e a disciplina estavam ligadas em noções de progresso e autorrealizações narradas

como princípios de uma democracia liberal participativa. A história da escola de Ensino Médio moderna na França, segundo Durkheim (1978), pode ser lida como parte da missão civilizadora que procurava garantir a *sociedade iluminada* e a moral coletiva pela produção da criança educada.

A escola é compreendida como uma prática para o governo da sociedade mediante a produção da criança como sua futura cidadã. As novas ciências da criança forneceram estratégias particulares e concretas através das quais foi possível visualizar e administrar quem era e quem deveria ser a criança, bem como quem não se *enquadrasse* nesse espaço iluminado do futuro cidadão.

As Narrativas de Salvação, Nacionalidade e a Criança Virtuosa como Cidadã

A Revolução Americana reuniu, conectou e desconectou as narrativas puritanas de salvação com as ideias da razão universal do Iluminismo americano.⁶ As teses culturais acerca dos modos republicanos de vida na América do Norte deslocaram-se da fé cristã milenar, em que o objeto de estudo era Deus, para um cosmopolitismo iluminista que rejeitou, em um nível, a universalidade da moral religiosa como base de uma moral comum à humanidade (Schlereth, 1977). Noutro nível, a república uniu “[...] a saúde da alma e a regeneração do cristão e do cidadão virtuoso, o júbilo do divino e a celebração do desígnio” (Ferguson, 1997, p. 43) com o planejamento do desenvolvimento e da *felicidade* humanos. A inserção paradoxal de noções puritanas de *boas ações* nas noções do cidadão republicano foram incorporadas nos escritos de John Adams (1991), um dos signatários da Declaração de Independência dos Estados Unidos. Adams colocou a colonização americana no contexto dos valores do Iluminismo, que se sobrepunha ao imaginário protestante. As colônias eram “[...] a abertura de um grande cenário e desígnio da Providência para a iluminação do ignorante e a emancipação da parte escravizada da humanidade em toda a terra” (Adams apud Wood, 1991, p. 191). As histórias de salvação redentora da nação falavam de “[...] fontes ilimitadas de energia através das quais os indivíduos descobriam quem eles eram: a personalidade florescia apenas através da exploração e do crescimento” (Wiebe, 1995, p. 186).

A nação incorporava qualidades associadas aos ideais do Iluminismo que ficaram conhecidas como o Excepcionalismo americano. Os primeiros temas puritanos da salvação atravessaram as narrativas de nação como o *povo escolhido*, cuja visão iluminista assinalava a nação e seus cidadãos como experiência humana excepcional de civilização que levava para os mais elevados ideais de valor e progresso do ser humano. A nação era descrita como *o Novo Mundo* ou *a Nova Jerusalém*. O tema religioso era transmitido no significado do *destino manifesto*, que justificava a expansão territorial da nação até o Oceano Pacífico, articulando antigos temas cristãos numa visão secular.

A fé da Reforma na razão iluminista foi trazida à escolarização. A educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade incorporada pela nação. A nação e seu povo eram colocados nos temas puritanos de salvação como *a cidade na colina* e os *errantes do deserto*, cumprindo, assim, o papel da Nova Israel que cria a grande missão corporativa. Os errantes do deserto precisavam da educação das crianças, o que se estendeu àquelas que estavam fora da comunidade puritana (McKnight, 2003).

A pedagogia foi a *ordenança da conversão* desenhada sobre noções puritanas antigas de educação como evangelização e desígnio calculado das almas e sua salvação. Com base na noção de Calvino, de *curriculum vitae* ou *curso de vida*, a educação tornou-se a preparação persistente para uma experiência de conversão que conferia o comportamento moral individual. O método da razão era para conseguir a realização reveladora espiritual. A comunidade fazia parte desse curso de vida ou do *curriculum vitae*. Ali, a liberdade do indivíduo era inseparável do mundo cultural compartilhado que dava unidade a toda a espécie humana.

A Ciência como Método de Planejamento da Sociedade e Desígnio do Povo

A reforma da sociedade e a escolarização incorporaram a fé na ciência; de fato, a racionalidade da ciência tornou-se parte da estruturação epistemológica dos temas da salvação sobre o progresso (Nye, 1999). A ciência tinha uma crença milenar no conhecimento racional, como força positiva para a ação e para o progresso trazidos à tona como parte da herança iluminista. As ciências sociais, assim como as ciências físicas, ao ordenarem o domínio do mundo natural, eram para descrever, explicar e orientar a solução de problemas sociais. As ciências sociais, no entanto, não procuravam apenas o entendimento racional e o planejamento da sociedade. Suas teorias, seus conceitos e métodos científicos incorporaram *histórias de salvação* que ligavam o indivíduo a um sentimento coletivo maior de missão e progresso. As pedagogias da educação progressista americana, por exemplo, incorporaram teses culturais sobre a sociedade americana nos princípios da individualidade. Esse indivíduo era um agente proposital de mudança num mundo cheio de contingências. O pragmatismo de Dewey está inscrito nessas narrativas e nessas imagens nacionais que falam da criança como o futuro cidadão preparado para agir e solucionar problemas. O modo de viver estava ligado aos princípios de cidadania numa sociedade em progresso e democrática (Popkewitz, 2005).

Dois trajetórias da ciência se sobrepõem no ordenamento das práticas da escolarização. Numa, a ciência prometeu o domínio das condições da vida social por meio de seus cálculos e dos princípios da administração social. Estudos de planejamento urbano e gestão das cidades, sobre as condições de

saúde e trabalho foram feitos e novas leis foram produzidas para o melhoramento social das populações urbanas. Através do planejamento da sociedade em nome do bem-estar coletivo, introduziu-se um serviço cívico independente de patrocínio político, leis do trabalho infantil, propriedade pública dos serviços e sistemas de transporte e leis de frequência escolar no Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio. Em segundo lugar, a ciência era uma forma de ordenar e planejar a própria vida cotidiana. Teorias da família e do desenvolvimento da criança deram atenção ao modo de constituir a experiência, a reflexão e a ação. Novas teorias interacionistas psicológicas e sociais forneceram *ferramentas* para pensar sobre o si como biografia planejada em busca de progresso interno e melhoramento social. Noções sobre os *traços* da personalidade, satisfação e realização, por exemplo, propiciaram conceitos que ligaram os propósitos sociais às avaliações pessoais sobre as escolhas feitas nas rotinas diárias da família, da escolarização e do trabalho. Crenças gerais sobre a ciência como um processo de racionalização da vida foram trazidos aos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os comportamentos aprendidos e sobre a solução de problemas, como princípios que norteiam ações. O conexionismo de Thorndike, o estudo da criança de Stanley Hall e o pragmatismo de Dewey, embora distintos no tocante a suas psicologias infantis, imbricaram-se ao trazerem às noções de infância e aprendizagem certos princípios concernentes à individualidade ligados às normas e aos valores de pertencimento e progresso coletivos (Popkewitz, 2005).

Um exemplo da sociologia do início do século XX, que estava relacionada com o trabalho pedagógico nos EUA, poderia ser a evocação de Horton Cooley (1909), do cosmopolitismo da nação e suas características excepcionais quando da articulação dos princípios ordenadores de suas ciências sociais. Cooley via os Estados Unidos como “[...] mais próximos, talvez, do espírito da ordem vindoura” (Cooley, 1909, p. 167), que é totalmente diferente de qualquer coisa anterior “[...] por dar maior ênfase à individualidade e à inovação e sem herdar a cultura de classe europeia” (Ross, 1972, p. 245). Da sociologia progressista americana, postulou as qualidades universalizadas da sociedade americana na tarefa das escolas e na construção do cidadão iluminado democrático. Ross acreditava que a *common school*⁷ havia substituído a igreja medieval ao propiciar a coesão, “[...] concórdia e obediência” (Ross, 1930, p. 524) necessárias às sociedades modernas. A educação, argumentou, é a instituição social a produzir um senso de semelhança entre as diversas populações por meio da ênfase “[...] [no] *presente* e [no] *futuro* em vez de [no] *passado* (Ross, 1930, p. 259, grifo no original; colchetes da tradução). Esse senso de semelhança implicava uma individualidade que era um agente proposital de mudança através de processos que vinculassem a solução de problemas num processo orientado à ação continuada sem qualquer resolução.

A Questão Social: ciência, família urbana, criança e comunidade

A ciência enquanto estudo das condições sociais e como mentalidade de ordenamento do cotidiano moldou os movimentos educacionais americanos progressistas. Numa esfera ampla, o progressivismo americano (ca 1880-1920) implicou diferentes movimentos sociais e políticos ligados internacionalmente à chamada Questão Social, esforços do Protestantismo reformista para aplicar princípios científicos em resposta à desordem moral percebida e associada aos processos de urbanização, industrialização e imigração (Rodgers, 1998). Das reformas de governo da cidade aos estudos sobre a família, sobre a criança e sobre o sistema urbano de moradia, os progressistas dos EUA buscavam socorrer aqueles que sofressem ou caíssem em desgraça nas debilitantes condições da cidade para mudar seus modos de vida. O *indivíduo civilizado*⁸ [*urbane*] da cidade usaria o conhecimento da ciência para estudar as condições *urbanas* que produziam o declínio moral e trabalharia com o governo na reforma efetiva que eliminaria os males e livraria seus cidadãos das transgressões morais. A ciência iria identificar as causas do alcoolismo, da delinquência e da prostituição, entre outras práticas, para que as intervenções conseguissem corrigir e criar modos cosmopolitas de viver ligados às narrativas da nação.⁹ Investigações, etnografias e entrevistas – as ferramentas das novas disciplinas da sociologia e da psicologia – mapearam as condições da cidade e da vida cotidiana dos imigrantes do sul e do leste europeu, dos pobres e dos negros africanos escravos que haviam deixado o sul (Lasch-Quinn, 1993).

As novas disciplinas, sociologia e psicologia, problematizaram e calcularam o pensamento, a fala, os sentimentos e as ações que moldassem a agência moral. Ideias de infância, educação infantil e família estavam entrelaçadas aos problemas de ordem moral e ao caos no desenvolvimento da saúde pública, do planejamento urbano e da escolarização. As novas ciências domésticas, mais tarde denominadas *economia doméstica*, concentram-se na melhora das condições de saúde através da racionalização da forma como os lares urbanos dos pobres e imigrantes eram organizados. A saúde não constituía apenas as questões físicas das doenças. Os discursos médicos eram metáforas para a educação infantil que enfocavam a limpeza, o asseio e as práticas nutricionais vistas como produção do bem-estar moral da criança. As mães deveriam exercer práticas higiênicas na preparação dos alimentos e na organização das dietas cotidianas. As psicologias infantis introduziam noções de desenvolvimento infantil cujos valores incorporavam determinadas narrativas de salvação como meio de atingir a autossatisfação através de uma vida moral. A ironia das ciências domésticas foi que as noções de educação infantil, limpeza, higiene e nutrição, designadas para mudar a vida dos pobres, entraram no viver burguês para mudar as relações de gênero da família.

As ciências da família e da criança estavam ligadas a uma urbanização da noção de comunidade. A imagem da família era o local inicial e mais imediato do paradigma de autorredução da cultura, de ligação da individualidade e de pertencimento coletivo ao *lar*. A família foi uma prática administrativa que trouxe amor e simpatia ao mundo industrial.

A percepção da falência da família foi colocada em relação à perda da comunidade por meio do desenvolvimento das relações abstratas associadas a sociedades modernas. Diversas vertentes da educação progressista tinham uma imagem nostálgica da comunidade rural quando da reflexão da reforma da família urbana. A sociologia da comunidade adaptou teorias sociais alemãs sobre as qualidades dúbias da esperança do iluminismo na cidade enquanto centro do progresso através de suas artes, ciências e cultura e as ameaças de desorganização moral. A esperança e os medos ganharam expressão nas teorias do sociólogo alemão Tönnies (1887-1957), trazidas às conversas progressistas sobre a cidade. Ele diferenciou a *comunidade* pastoral (*Gemeinschaft*), em que os vizinhos de antes da Modernidade aproximavam-se à natureza, da *sociedade* moderna (*Gesellschaft*), com leis, convenções e regras da opinião pública que perdeu de vista a fundamentação moral ou ética das imagens pastorais do cristianismo.

A imagem pastoral da comunidade foi redesenhada para a vida urbana. Interações e padrões de comunicação eram processos de mediação que ligavam a individualidade à integração coletiva e ao *lar*. As noções de Dewey *ação inteligente*, *solução de problemas* e *comunidade urbanizaram* o pastorado perante o modo de vida nas condições industriais. O Interacionismo simbólico de George Herbert Mead, as ações mediadas, a relação do outro generalizado e o *eu* pessoal, da mesma forma, reviram o imaginado *Gemeinschaft* como ideia urbana de comunidade “[...] sem comprometer os valores democráticos e liberais” (Franklin, 1986, p. 8; sic).

A integração coletiva e o *lar* foram incorporados às ciências da família, da criança e da escolarização em princípios particulares para pensar acerca da estabilidade e da mudança da sociedade. A noção de comunidade do sociólogo Cooley (1991), por exemplo, articulava um liberalismo romântico formatado por “[...] um espírito mais geral da natureza humana” do que era imaginado no excepcionalismo da nação (Cooley apud Ross, 1991, p. 245). Os padrões de interações das pequenas comunidades deveriam eliminar as qualidades alienantes da Modernidade. A comunidade foi ligada ao conceito de grupo primário para desenvolver formas de organização do cotidiano com as condições da sociedade moderna (Popkewitz, 2004). Cooley (1909) via a família como *grupo primário*, em que a criança aprende a ser civilizada por meio das comunicações face a face. Os sistemas comunicacionais da família podem, para Cooley, estabelecer os princípios cristãos através dos quais a adequada socialização efetuada pela família e pela vizinhança faria a criança perder a avareza, a luxúria e o orgulho e assim possibilitaria que a criança se *ajustasse* à vida moral e ao sacrifício para o bem do grupo.

A Alquimia da Educação Musical na Escola e os Medos Engendrados da Família e da Criança Urbanas

Para considerar as matérias escolares, apresento-as como análogas à alquimia medieval, isto é, processos de transporte e tradução que reviram a matemática e a música, por exemplo, em determinadas imagens, palavras, ideias e experiências relacionadas à pedagogia (Popkewitz, 2004; 2008). As traduções pedagógicas jamais são mera réplica das disciplinas acadêmicas. Elas implicam *ferramentas* de reconhecimento e ratificação através dos sistemas sociológicos e psicológicos de ordenamento e classificação da criança, como os discutidos acima.¹⁰ A analogia das matérias escolares com as alquimias quer reconhecer que as matérias escolares implicam um espaço social e cultural distinto de homônimos disciplinares como história e música. Os princípios que ordenam e classificam a instrução escolar e a organização do conteúdo derivam de psicologias dirigidas a questões educacionais, e não às práticas disciplinares da compreensão. Além disso, as teorias e as práticas de pedagogia incorporaram os gestos dúbios discutidos acima na Questão Social. O estilo de razão no planejamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança inscreveu um método comparativo que “[...] reconheceu e distinguiu pobres, imigrantes e grupos racializados do ‘corpo’ social”.

Uso a educação musical como exemplo da relação entre a pedagogia e a ciência na construção da criança *urbana*.¹¹ O currículo de música, de 1830 a 1930, fez parte de teses culturais cambiantes sobre os princípios da razão concernentes à cidadania, à nação, às qualidades da vida social e familiar e aos medos de declínio moral e degeneração se a criança não for *civilizada*. O Comitê Escolar de Boston, por exemplo, apoiou aulas de instrução vocal como prática em que a harmonia da canção era o modelo para a autorregulação da criança na sociedade. As atividades físicas de canto das crianças procuravam remediar os riscos que as doenças epidêmicas apresentavam à sociedade civil e propiciar os regimes atuais de estímulo à circulação para promover a saúde. O ensino das canções adequadas sobre saúde e bem-estar moral também removeria o sentimentalismo do bar e os encontros acalorados e serviria para regular as condições morais da vida urbana pela evocação *mais elevada* da nação.

A união da apreciação da música e a instrução vocal no currículo na virada do século XX esteve relacionada com certas teses culturais sobre a vida moral. A tese central da pedagogia se referia aos *infelizes*, aqueles que não eram ou não podiam ser cosmopolitas. A apreciação musical devia moldar a população para produzir cidadãos democráticos cosmopolitas e eliminar a delinquência juvenil, entre outros males da sociedade, isso através do uso produtivo do lazer e da autoformação. A autoformação da criança transformou as tradições alemãs de autoformação ou *Bildung* em um comportamento prescrito para evitar as características degeneradas associadas às populações raciais e imigrantes. Cantar, por exemplo, foi uma atividade para expressar a vida familiar de

laboriosidade e patriotismo, que foram instalados para combater os estereótipos raciais de negros e imigrantes. Um especialista médico dos anos 1920, que trabalhava na Philadelphia High School for Girls, descreveu o *jazz* (na época a rubrica incluía o *ragtime*) como causa de doenças nas meninas e na sociedade toda.

A psicologia educacional moldava a seleção e a organização da música nas primeiras décadas do século XX. A psicologia fisiológica sobre a devida quantidade de estímulo para o cérebro e o corpo uniu-se a noções de estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. *Minstrelsy*, uma versão satírica da música negra e dos *spirituals*, que atraía grandes audiências no século XVIII e no início do século XIX, formou um contraste instrutivo com a complexidade da música e das tradições musicais da *civilização* europeia. A encenação da resposta musical na sala de aula classificou os hábitos de audição de acordo com a idade. Foi construída uma escala de valores que comparava o desenvolvimento humano imaturo ou primitivo com aquele de completa capacidade que corresponderia à raça e à nacionalidade. O avanço do conhecimento musical esboçado no manual do professor calculava a música como uma forma de psicometria associada com psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) foi combinado à noção de um aparato interno e musical para a percepção da acústica. O *ouvinte atento* era aquele que incorporava o modo cosmopolita da vida civilizada. No grupo, essa criança era distinguida do ouvinte distraído. Carl Seashore, professor de psicologia, alegou que um total de 10% das crianças testadas quanto aos talentos musicais não estavam aptos à apreciação musical. Nos manuais de ensino, a criança que não aprendesse a ouvir música de forma especial era considerada *distraída*, uma categoria que vincula distinções morais e sociais sobre a criança como preguiçosa, que usa palavrões, faz parte de gangue, delinquente juvenil, brincalhona, ou potencial fanática religiosa, tendo forte ênfase emocional e grande interesse em sexo.

Até aqui tenho explorado a pedagogia americana e as ciências da educação como ações que historicamente incorporam teses culturais sobre os modos de viver. Os modos de viver implicam princípios gerados das interações entre o excepcionalismo americano e os movimentos reformistas protestantes, imbricados com as teorias e com os métodos das ciências da educação, para a construção do cosmopolitismo da *razão* e das *pessoas razoáveis*. A universalidade e a particularidade do cosmopolitismo na pedagogia, como argumentei, eram exemplos comparativos que reconheciam as populações enquanto necessitadas de resgate e redenção. Esse reconhecimento estava simbolizado na *Questão Social* que, paradoxalmente, estabelecia diferenças e exclusões sociais. O enfoque na alquimia das matérias escolares na construção da criança dirige a atenção aos modelos de tradução do conhecimento disciplinar para o ambiente escolar como expressão dos gestos dúbios de governo na escolarização e suas ciências. Na seção seguinte, enfoco a virada do século XXI para considerar uma montagem diferente no governo com princípios de gestos dúbios.

Os Gestos Dúbios do Cidadão Cosmopolita Inacabado e das Reformas Escolares: início do século XXI

Esta seção (re)toma o passado no presente das reformas e das ciências escolares, os gestos dúbios de esperança e medo e o processo de inclusão/exclusão. A organização da seção dar-se-á, primeiramente, através das narrativas contemporâneas da salvação acerca da criança enquanto cidadã virtuosa. Depois, examina como a reforma das ciências quanto à Questão Social é retomada no *topoi*¹² de que *todas as crianças podem aprender*, sob o princípio implícito de que *todas* as crianças enquanto cosmopolitas são *aprendizes permanentes*. A inscrição de *todas* estabelece a unidade da totalidade na sociedade inclusiva, essa que abjeta as qualidades e características ligadas à criança urbana abandonada (*urban child-who-is-left-behind*), nome que a legislação americana usa para designar as populações menos favorecidas. A seção final considera a alquimia das matérias escolares e as ciências da pedagogia como geradoras de esperanças e medos da família e a criança urbana.

Narrativas de Salvação sobre a Criança Virtuosa como Cidadã

As esperanças de construção do cidadão virtuoso na missão civilizadora da escola atual falam da criança como cidadã da sociedade da aprendizagem global. A sociedade global, no entanto, é posicionada em relação às narrativas da nação que representam a saudade do governo do futuro. O relatório da reforma profissional, *O que é mais importante: Ensinando para o Futuro da América* (National Commission On Teaching & America's Future, 1996), por exemplo, trata dos valores normativos das aspirações do passado em efetuar mudanças no presente:

Precisamos recuperar a alma da América. E para tanto, necessitamos de um sistema educacional que ajude as pessoas a formarem valores comuns, para compreenderem e respeitarem outras perspectivas, para aprenderem e trabalharem em altos níveis de competência, para assumirem os riscos e combaterem as desigualdades, para trabalharem à vontade com pessoas de diversas formações, e *continuarem aprendendo por toda a vida* (National Commission On Teaching & America's Future, 1996, p. 12, grifos do autor).

As reformas e a Questão Social surgiram na configuração particular do excepcionalismo americano que confere à nação e a seus cidadãos determinada unicidade e valor transcendente. *A recuperação da alma da América*, no entanto, não é a mesma da virada do século XX. A reforma da preparação do professor faz valer uma tese cultural coletiva acerca de um novo cosmopolitismo, que expressa tanto esperança quanto medos nessa retórica de *recuperar a*

alma da América – retórica que não tem nada a ver com o passado. Ela é uma tese cultural acerca dos modos de viver, ordenados por meio da conduta que *forma valores, respeita os outros, assume riscos, trabalha com diversas pessoas*, e uma individualidade que *continua a aprender por toda a vida*.

A criança virtuosa conceitualmente incorporada no relato é aquela que age como *cosmopolita inacabado*, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global. Se examinarmos a literatura da reforma e o discurso em que este relato está escrito, o aprendiz permanente é um discurso sobre o indivíduo que continuamente persegue o conhecimento e a inovação numa cadeia sem fim para o futuro¹³. A subjetividade desse aprendiz entende-se sob a forma de um indivíduo empresário. A escolha torna-se o objetivo da vida. A solução de problemas e o trabalho colaborativo em comunidade são os caminhos para a contínua busca pela realização pessoal. A comunidade da sala de aula torna-se uma *estrutura de participação* interessada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a mudança em processos de permanente escolha e solução de problemas. A criança age com autonomia (*seemingly*) e responsabilidade (*hopefully*) nessa contínua tomada de decisão e solução de problemas.

As estratégias ligam as características da criança às normas sociais e políticas que moldam as fronteiras em que *freedom e liberty*¹⁴ são efetuadas. A individualidade do aprendiz permanente é colocada em padrões sociais constituídos em colaboração com os outros através de *comunidades de aprendentes* e comunidades de discurso. As salas de aula do início do século XX eram lugares de socialização em que a criança internalizava as normas de identidade coletivas e universais preestabelecidas; hoje elas constituem um espaço redesenhado de vida. A localização da responsabilidade não é mais apontada para o leque de práticas sociais e uma única esfera pública – a social. Essa responsabilidade localiza-se hoje em comunidades diversas, autônomas e plurais perpetuamente constituídas através da participação nas *comunidades* de aprendizagem.

A solução de problemas está alinhada aos registros políticos do liberalismo republicano nas reformas e nas ciências reformistas. A *comunidade*, por exemplo, é o lugar em que o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento através da participação em sala de aula – “[...] uma comunidade discursiva” (National Council Of Teachers Of Mathematics, 1989, p. 7) – e em “[...] uma *comunidade de conhecedores* que compartilham na construção de crenças ou conhecimento” e cujo conhecimento “[...] é criado através de processos discursivos e negociação dos significados construídos em concordância com as normas do grupo” (Nelson et al., 2001, p. 6). A pesquisa ordena a nova democracia da sala de aula ao construir conhecimento por meio da participação e colaboração. Encontramos uma “[...] sala de aula em que as diferenças são valorizadas, em que os estudantes aprendem a importar-se e respeitar

uns aos outros, e em que os compromettimentos com uma sociedade justa e democrática são incorporados e aprendidos” (Ball, 2001, p. 13).

Quaisquer que sejam os méritos da solução de problemas e da comunidade, eles não são a simples descrição de algum raciocínio natural da criança que a pesquisa meramente recupera. As narrativas do cosmopolita inacabado, através de suas noções de solução de problemas e de comunidade, conectam o âmbito e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. A *comunidade da sala de aula* é um espaço social de relações morais em que os indivíduos formam obrigações e submissão em múltiplas comunidades. Sutherland e Balacheff (1999), por exemplo, estabelecem que a ênfase nas atividades de solução de problemas e a construção de significados na educação matemática são a resposta social moderna à necessidade de capacitar as crianças para serem cidadãs – isto é, membros de uma sociedade na qual tanto tenham acesso à cultura compartilhada quanto sejam empoderados por ferramentas intelectuais e emocionais para enfrentarem problemas no ambiente de trabalho e no dia a dia.

A criança que tem a iniciativa de planejar o futuro está perseguindo determinado modo de viver. O projeto de vida é para traçar sua biografia como um movimento contínuo de uma esfera social a outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tem um valor de e em si. Essa ação é um fluxo contínuo de solução de problemas na projeção não apenas do que será feito como também do que no futuro essa pessoa será. A agência é dirigida à solução de problemas que persegue o desejo nas escolhas infinitas de busca de contínua inovação.

O empoderamento da liberdade é tratado como se as cercas não existissem. Entretanto, a liberdade de escolha expressa um fatalismo dos processos de globalização. O cosmopolitismo inacabado é construído como se fosse a inevitável marcha do globalismo ao qual os professores respondem com mudanças curriculares. Professores, administradores de escolas e representantes do governo, num estudo da União Europeia, expressaram esse fatalismo (Lindblad; Popkewitz, 2004). A nova criança é a que faz escolhas para ser mais feliz e bem-sucedida numa globalização que não tem autor nem necessidade de ser explicada. O futuro ubíquo do globalismo impossibilita o indivíduo, como é citado num livro didático do Ensino Médio francês, de “[...] escapar ao fluxo de mudança” (Soysal; Bertiloot; Mannitz, 2005, p. 24). O globalismo é naturalizado para internalizar e cercar os espaços de participação.

As Ciências Reformistas e a Revisão da Questão Social

Se o cosmopolita inacabado é a esperança do futuro, há outro tipo de esperança que é acompanhado de medo nas reformas escolares. A esperança de uma sociedade inclusiva implica estratégias de eliminação da marginalização

social e econômica causada pelo fracasso de determinadas populações de crianças nas escolas. Essa esperança de uma sociedade inclusiva é retratada na expressão da legislação da reforma nacional intitulada *No Child Left Behind* (*Nenhuma criança abandonada*), que reconhece a necessidade de aumentar a qualidade da escola e os resultados de determinados grupos étnicos, raciais e economicamente carentes. O lema dos programas nacionais e da pesquisa que dá suporte às reformas é que *todas as crianças podem aprender*, significando uma instituição igualitária e o compromisso da sociedade e dos políticos.

O reconhecimento dado às populações excluídas implica gestos dúbios e a revisão da Questão Social. A contínua reiteração de *todos* nas políticas e na pesquisa sobre reformas escolares sinaliza retoricamente o compromisso com uma sociedade igualitária e inclusiva. Os *Princípios e Padrões para a Matemática Escolar*, por exemplo, estabelecem que “[...] *todos* os estudantes, não obstante suas características pessoais, formação, ou desafios físicos, devem ter oportunidade de estudar – e continuar a aprender – a matemática” (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000, p. 12, grifos do autor). O *American Council on Education* (1999), no relatório da reforma sobre a formação de professores, reafirma essa esperança no apelo de uma educação “[...] acessível a *todos* os estudantes, não apenas aos ricos e afortunados [...]” (American Council on Education, 1999, p. 5, grifos do autor).

A inscrição da expressão *todas as crianças* não é só comprometimento ético. Ela expressa um conjunto de distinções que classificam e ordenam a unidade desde a qual é estabelecida a diferença. Essa diferença é a criança abandonada que não incorpora as qualidades do cosmopolita inacabado, do aprendiz permanente cujo modo de viver implica estimar responsabilidade nas próprias escolhas, solução de problemas e a inovação contínua. A identidade e a diferença são inscritas nas teorias psicológicas e nas categorias da pedagogia que calculam e ordenam o ensino e a aprendizagem. A unidade de *todas as crianças* apaga a diferença, mas, simultaneamente, estabelece divisões. Se eu voltar ao aprendiz permanente e à sociedade da aprendizagem, parecerá que não há diferenças, uma vez que todas as crianças resolverão problemas e trabalharão de forma colaborativa num processo contínuo de escolha e inovação. Entretanto, nesse *todas as crianças*, há distinções e diferenciações que designam as qualidades e características daquelas que não se enquadram no *todas as crianças*.

A diferença é apagada e reinscrita por meio da pesquisa que é para incluir todas as crianças. Estudos sobre as crianças urbanas abandonadas ilustram uma série de fatos pessoais que desenham os territórios dos que pertencem e não pertencem. Na educação americana, os conjuntos de distinções e classificações da criança *abandonada* imbricam-se com aqueles da *criança urbana*. Se eu usar um estudo etnográfico de um programa alternativo de formação de professores de escolas urbanas e rurais (Popkewitz, 1998), a criança urbana será determinada categoria de ser humano e uma tese cultural da diferença. O

urbano não é lugar geográfico, mas espaço cultural e tese sobre quem não se *enquadra* nas qualidades inscritas da criança cosmopolita inacabada. Noutras nações, essa criança poderia ser denominada criança menos favorecida, em situação de *risco* ou *carente*. A tese cultural da diferença nos EUA deve ser compreendida comparando-se suas cidades como espaços de grande riqueza e urbanidade cosmopolita que coexiste com os espaços de pobreza e segregação racial. As crianças que moram em prédios de apartamentos e em casas restauradas das cidades americanas aparecem como *civilizadas (urbane)* e cosmopolitas – não como urbanas (*urban*). As crianças que moram nos subúrbios e nas áreas rurais juntam-se às crianças designadas como das *áreas pobres dos centros das cidades (inner city)*, como *vistas* e consideradas diferentes das civilizadas (*urbane*), tendo *poucas expectativas*, baixa autoestima, famílias disfuncionais e pobreza. O significado do *urbano* está, então, na tese cultural acerca da criança, e não na distinção geográfica.

Os perigos e as populações perigosas são imbricações das distinções sociais, culturais e psicológicas que formam determinada categoria sobre um tipo de criança e família. Os *sites* federais na Internet de identificação das reformas, acerca *do que serve* para melhorar o rendimento das crianças, buscadas na legislação do *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Abandonada) e na pesquisa sobre equidade no ensino da criança *urbana (urban)*¹⁵ falam nos riscos para o futuro por meio de categorias psicológicas de baixa autoestima e pobre conceito de si mesmo. As qualidades psicológicas são juntadas com categorias sociais/morais para expressar medos sobre, por exemplo, famílias disfuncionais, lares dirigidos por pais ou mães solteiros, pobreza e delinquência juvenil. A criança urbana abandonada é reconhecida como morando

“[...] na pobreza, estudantes que não são falantes nativos do inglês, estudantes com deficiência, meninas, e diversos estudantes não brancos [que] têm tradicionalmente muito maior probabilidade do que seus iguais de outros grupos demográficos de serem vítimas de baixas expectativas” (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000, p.13).

O problema do fracasso da criança é reduzido ao lugar comum psicológico – baixas expectativas.

A esperança da salvação através de políticas e da pesquisa imbrica-se com o medo da desorganização moral que volta à tona para a (re)visão da Questão Social dirigida à criança e à família. A criança abandonada é também a família abandonada, que é reconhecida como família com necessidades diferentes e especiais. A pesquisa, por exemplo, foca as famílias das crianças que fracassam na escola como *famílias fracas* e *famílias vulneráveis* (Hildago et al. 1995, p. 500). Os pais, diferenciados e normalizados como tendo um nível de educação e um *status* socioeconômico inferior, são imigrantes (dependendo de quanto tempo moram no país), vivem em áreas residenciais pobres e são etnicamente definidos (vivendo ou não em enclaves étnicos), entre outros (Hildago et al.,

1995). As classificações sociais e econômicas da criança e da família estão ligadas a relações estruturais nas relações de gênero e com padrões de comunicação relacionados ao gênero, tais como a mãe ser solteira ou adolescente (Hildago et al. 1995; David and Lucille Packard Foundation, 2002).

As diversas categorias da criança e da família constituem uma determinada classificação de desvio que inclui características sucintas cronológicas, culturais, fisiológicas e psicológicas. O acúmulo da família *frágil* e *vulnerável* recebe a abstração das ciências ou a gerência impessoal da razão acerca do grupo e das habilidades pessoais e as capacidades das pessoas.

Ironias da Democratização, Autonomia e Participação nos Espaços Alquímicos da Pedagogia

Um lugar em que o cosmopolitismo inacabado e a Questão Social aparecem como parte do mesmo fenômeno das ciências reformistas é na matemática escolar. Numa ressoante declaração frente à reforma escolar americana, o modelo de padrões curriculares do National Council of Teachers of Mathematics (2000) argumenta que o estudante precisa ser preparado para um futuro em que a mudança é “[...] característica ubíqua da vida contemporânea, de forma que o aprender compreendendo é essencial para permitir que os estudantes usem o aprendido na solução de novos tipos de problemas que inevitavelmente enfrentarão no futuro” (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p. 20). A literatura padrão da matemática escolar, por exemplo, coloca a solução de problemas e as comunidades de aprendizes numa tese cultural particular sobre o estar vivendo num futuro incerto onipresente para o qual o ensino de matemática prepara a criança.

O futuro ubíquo pode ser pensado historicamente como aquele que esteve presente com a formação da nação moderna, com noções de democracia e com *pensamento* sobre a agência humana e o progresso associado ao cosmopolitismo *iluminado* americano. Esteve claramente presente no pragmatismo de Dewey, por exemplo, por meio dos conceitos de ação inteligente, solução de problemas e comunidade. A tese cultural era a de uma individualidade cuja reflexão e ação eram continuamente dirigidas ao futuro que traria um mundo mais progressista e humano.

Entretanto, são irônicos os processos alquímicos acerca da construção social do conhecimento, da incerteza e do futuro ubíquo das sociedades da aprendizagem. Acima de tudo, essas sociedades, na verdade, não são absolutamente incertas nem ubíquas. As práticas de falar a verdade dos modelos de tradução em *The Principles and Standards of School Mathematics* (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000), por exemplo, baseiam sua seleção de conteúdo sobre o *conhecimento convencional* da área. Na base da noção de *convencional* está o tratamento da matemática como estruturas formais,

lógicas e analíticas classificadas como *corpos de conhecimentos* – sistemas de conceitos, provas, generalizações e procedimentos – que as crianças aprendem. A qualidade linguística de *corpos, conteúdo, alcance do conteúdo e conhecimento conceitual* trata as disciplinas como inertes, imutáveis, *coisas* (conceitos ou provas) sem ambiguidade. A solução de problemas da criança serve para *testar* o conhecimento da matemática escolar, por exemplo, tem um *status* ontológico distinto das questões de epistemologia (Brousseau, 1997). A solução de problemas, quando distinta das disciplinas acadêmicas, é para acessar e confirmar a realidade do mundo exterior e para arbitrar a verdade e a falsidade na própria vida pessoal.

A dupla face da prática alquímica é encontrada nos livros didáticos de ciências, quando examinados da virada do século XX até 1995 (Mc-Eneaney, 2003a; 2003b). A organização do ensino mudou dramaticamente no sentido da maior participação para propiciar aumento da relevância pessoal e acessibilidade emocional. Essa participação liga a *expertise* da criança na solução de problemas ao desenvolvimento icônico dos especialistas do conhecimento profissionais num mundo físico ordenado e maleável. A participação e a solução de problemas pelas crianças são organizadas de forma que aprendam a excelência dos procedimentos, estilos de argumentos e sistemas simbólicos que garantem verdadeiramente a *expertise* da ciência. As conclusões da *expertise* acadêmica localizam-se fora dos limites do questionamento e da solução de problemas pelas crianças.

A atenção dada ao conhecimento de base consensual elide a relação das *práticas culturais* dos campos disciplinares e a produção de seu conhecimento. O currículo de matérias escolares estabelece a excelência do conhecimento científico como forma de teste do que é real e do que é determinado. A tradução e as práticas de transposição da psicologia para seleção e ordenamento do *conhecimento* disciplinar servem para governar a criança por meio de critérios que têm pouca relação com as pedagogias de aprendizagem das culturas disciplinares e a produção de conhecimento.

Concluindo: designando a criança e as políticas de mudança

Comecei este artigo falando acerca das políticas na escolarização. O político esteve no sistema de razão que ordena, diferencia e divide através de suas regras e padrões de conduta. Esse governmento gera os princípios de produção da sociedade/pessoa. Esta produção de pessoas incorpora ironias e paradoxos históricos da escolarização através de seus gestos dúbios de produção do cosmopolitismo do cidadão a serem usados na discussão sobre emancipação e empoderamento. Central é a inclusão de dois registros da Modernidade frequentemente colocados um em oposição ao outro: os da administração social e os da liberdade. A pedagogia, argumentei, consiste na *conversão de ordenanças* que imbricam as ciências educacionais com as pedagogias para produ-

zirem tecnologias de *design*. Incorporado ao cosmopolitismo da escolarização está o paradoxo da esperança democrática de empoderamento e agência que simultaneamente gera medos e abjeção dos outros. A esperança de um indivíduo livre e *racional* incorpora um sistema comparativo de razão no currículo e no ensino, para diferenciar *os civilizados* dos *outros*, a criança que vive nos espaços de *todas as crianças*, diferentes e abandonadas. O cosmopolitismo do presente é inscrito nas qualidades associadas à aprendizagem ao longo da vida com os *outros* como a criança urbana que ainda não tem a capacidade de estar na média em que *todas as crianças podem aprender*. Tanto no presente quanto no passado, as matérias escolares são usadas como exemplos de exploração dos princípios através dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados à escolarização. A noção de alquimia considerava as ferramentas intelectuais das matérias escolares através da analogia com os alquimistas dos séculos XVI e XVII, que procuravam transformar um metal em outro.

A historicização da razão e da racionalidade como políticas não é para negar a significância da razão em si. É para considerar a historicização da razão e da racionalidade como políticas pelas quais se tornam visíveis as condições que formam e moldam esses princípios sobre quem somos e deveríamos ser. Rabinow (2003) sugere, por exemplo, que todo conhecimento conceitual é político, ético e estético. O conhecimento

[...] é conceitual porque sem conceitos não se sabe o que pensar ou onde examinar no mundo. É político porque a reflexão é possível pelas condições sociais que propiciam tal prática (embora possa ser singular, não é individual). É ético porque a questão do porquê e como são questões de o que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, e assim é estética, na medida em que é formada e apresentada aos outros (Rabinow, 2003, p. 3).

Enfocar esta noção da política na escolarização é colocar a razão da ciência, da arte, da música ou da literatura nas matérias escolares como conhecimento que incorpora “[...] um imenso mundo de instituições, relações de autoridade, conotações, histórias, analogias, memórias e fantasias” (Hacking, 2002, p. 9). Tomar como tema da pesquisa a “[...] questão de sacudir esta falsa evidência implícita, de demonstrar sua precariedade, de tornar visível não sua arbitrariedade, mas sua complexa interligação com uma multiplicidade de processos históricos, muitos dos quais de dados recentes” (Foucault, 1991, p. 75). Em segundo lugar, o exame crítico das práticas através das quais o sensível (e as sensibilidades) está participando na escolarização é uma forma de resistência e contrapraxis (Lather, 2007). A agência é o pensamento crítico sobre “[...] o que é aceito como autoridade através de uma crítica das condições do que é conhecido, o que precisa ser feito, o que pode ser esperado” (Foucault, 1979, p. 38).

Recebido em março de 2010 e aprovado em agosto de 2010.

Notas

- 1 Uso o plural como se houve múltiplos *iluminismos*; por exemplo, na Alemanha, na França, na Grã-Bretanha, nas áreas eslavicas do leste europeu, bem como na América do Norte. Meu enfoque será no que é historicamente chamado de Iluminismo americano, termo este que se refere a certa localização geográfica dos EUA, mas que fez parte de uma circulação mais ampla de ideias e práticas. Veja Ferguson (1997).
- 2 Uso a noção de moderno de forma dúbia por conveniência literária. Não pretendo me ocupar com a periodização. Trata-se de explorar as lentas e irregulares mudanças nas categorias, epistemologias e distinções que tornam viável a escola, uma vez que esta se imbrica nos demais padrões históricos que são frequentemente reunidos como Modernidade.
- 3 Estou usando o século XIX para enfatizar os diferentes padrões e trajetórias históricas que vão de forma irregular do século XVIII ao início do século XX, que se reúnem para construir-se o que se pensa ser a escola moderna. Neste sentido, não há uma origem única do que hoje é chamado escolarização.
- 4 A discussão seguinte baseia-se nos múltiplos estudos que implicam análises etnográficas, textuais e conceituais, bem como históricas. Há uma discussão mais elaborada em Popkewitz (1998; 2008).
- 5 Os alquimistas foram importantes para a formação da química e do comércio modernos (McCalman, 2003; Moran, 2005; Wilford, 2006). Neste contexto, a alquimia da escola tem uma trajetória social diferente como função de gerar os princípios da reflexão e do comportamento.
- 6 As noções de Iluminismo trazidas à escolarização moderna, que cruzaram o Atlântico Norte, tiveram diversas distinções e características, se compararmos, por exemplo, aos discursos americano, britânico, francês e alemão do progresso, da emancipação e da agência.
- 7 Nota do tradutor: *common school* é uma escola primária aberta a todas as crianças e financiada por fundos públicos, que constituiu o modelo da escola oficial atual.
- 8 O *urbane* é aquele que tem alto grau de refinamento advindo de ampla experiência social, tem maneiras polidas, é cortês, civilizado (Nota do tradutor).
- 9 Em Bellah (1968), veja uma discussão sobre a secularização da religião na sociedade cívica.
- 10 Sobre traduções, veja, por exemplo, Czarniawaka e Sevón (2005, p. 8).
- 11 Veja, sobre isso, Gustafson (no prelo).
- 12 Nota do tradutor: “Os *topoi* são lugares comuns que as pessoas utilizam como ponto de partida de uma argumentação. *Tópica* vem da palavra *topoi*, que vem de *topos*, que significa lugar comum. É a forma de argumentação a partir de lugares comuns. Segundo Warat, seriam equivalentes dos princípios gerais do direito na terminologia tradicional. Ao redor destes é que os institutos de direito vão sendo amoldados. São exemplos de *topoi*: interesse social, interesse público, boa-fé, bem comum, autonomia da vontade, direitos individuais, Estado de Direito, sistema jurídico, legalidade, legi-

timidade [...]” (Andrade, p. 202). Estudo de vocabulário disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Usu%C3%A1rio:Pauloacbjr/notas>>.

13 Veja, por exemplo, Petersson; Olsson; Popkewitz (2007).

14 Nota do tradutor: segundo o dicionário *Webster*, *freedom* enfatiza a oportunidade dada ao exercício dos direitos, poderes, desejos ou afins de alguém, enquanto *liberty*, embora com frequência possa ser trocado por *freedom*, é um termo de origem latina que também pode implicar o exercício indevido de liberdade, quase assumindo um sentido de libertinagem.

15 A discussão a seguir foi retirada de Popkewitz (1998).

Referências

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **To Touch the Future**: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents. Washington, DC: American Council on Education, 1999.

BALL, Deborah. Teaching with respect to mathematics and students. In: WOOD, T. et al. (Org.). **Beyond Classical Pedagogy**: Teaching elementary school mathematics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

BELLAH, Robert. Civil religion in America. In: MCLOUGHLIN, William; BELLAH, Robert (Org.). **Religion in America**. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1968.

BROUSSEAU, Guy. **Theory of Didactical Situations in Mathematics**. Dordrecht: Kluwer, 1997.

COOLEY, Charles Horton. **Social Organization**: A study of the larger mind. New York: Charles Scribner's Sons, 1909.

CZARNIAWSKA, B.; SEVÓN, G. Translating is a vehicle, imitation its motor, and fashion sets at the wheel. In: CZARNIAWSKA, Barbara; SEVÓN, G. (Org.). **Global Ideas**. How ideas, objects and practices travel in the global economy. Malmö, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press, 2005.

DAVID AND LUCILLE PACKARD FOUNDATION. Welfare reforms and children. **The Future of Children**, 12, 2002.

DURKHEIM, Emile. **De la Division du Travail Social**. Paris: Presses universitaires de France, 1978.

FERGUSON, R. A. **The American Enlightenment, 1750-1820**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. What is the enlightenment? Was ist Aufklärung? In: RABINOW, Paul (Org.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, 1984.

FOUCAULT, Michel. Governmentality. **Ideology and Consciousness**, p. 5-22, 1979.

FRANKLIN, B. **Building the American Community**: The school curriculum and the search for social control. New York: Falmer Press, 1986.

GUSTAFSON, R. **Race and Curriculum**: Music in Childhood Education. Palgrave (no prelo).

- HACKING, Ian. **Historical Ontology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
- HIDALGO, Nitza et al. Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In: BANKS, James (Org.). **Handbook of Research on Multicultural Education**. New York: Macmillan, 1995.
- LASCH-QUINN, Elisabeth. **Black Neighbors: Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890-1945**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1993.
- LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas. Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. In: LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Educational Restructuring: International perspectives on traveling policies**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004.
- McCALMAN, Ian. **The Last Alchemist: Count Cagliostro, Master of magic in the age of reason**. New York: Harper Collins, 2003.
- Mc-ENEANEY, Elizabeth. Elements of a contemporary primary school science. In: DRORI, G.S. et al. (Org.). **Science in the Modern World Polity: Institutionalization and globalization**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003a.
- McENEANEY, Elizabeth. The worldwide cachet of scientific literacy. **Comparative Education Review**, v. 47, p. 217-237, 2003b.
- McKNIGHT, Douglas. **Schooling, the Puritan Imperative, and the Molding of an American National Identity**. Education's 'errand into the wilderness'. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- MORAN, Bruce. **Distilling Knowledge: Alchemy, chemistry, and the scientific revolution**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. **What Matters Most: Teaching for America's future**. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 1996.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author, 2000.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1989.
- NELSON, Barbara et al. Introduction. In: WOOD, Terry et al. (Org.). **Beyond Classical Pedagogy: Teaching elementary school mathematics**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- NYE, David. **American Technological Sublime**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.
- PETERSSON, Kenneth et al. Nostalgia, the Future, and the Past as Pedagogical Technologies. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, 28:49-67, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas. **Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the travelling of pragmatism in education**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

- POPKEWITZ, Thomas. The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In: BAKER, B; HEYNING, K. (Org.). **Dangerous Coagulations**: The uses of Foucault in the study of education. New York: Peter Lang, 2004.
- POPKEWITZ, Thomas. **Struggling for the Soul**: The politics of education and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press, 1998.
- RABINOW, Paul. **Antropos Today**: Reflections on modern equipment. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
- RODGERS, Daniel. **Atlantic Crossings**: Social politics in a progressive age. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- ROSS, Dorothy. **The Origins of American Social Science**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ROSS, Dorothy. **G. Stanley Hall**: The psychologist as prophet. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.
- ROSS, Edward. **Principles of Sociology**. 1st rev. New York: The Century Company, 1920/1930.
- SCHLERETH, Thomas. **The Cosmopolitan Idea in Enlightenment Thought**. Notre Dame, IN: Notre Dame Press, 1977.
- SOYSAL, Y. N. et al. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: SCHISLER, H; SOYAL, Y. N. (Org.). **The Education Sciences, Schooling, Abjection Nation, Europe, and the World**: Textbooks and curricula in transition. New York: Berghahn Books, 2005.
- SUTHERLAND, Rosamund; BALACHEFF, Nicolas. Didactical complexity of computational environments for the learning of mathematics. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, 4:1-26, 1999.
- TÖNNIES, Ferdinand. Community & society. **Gemeinschaft und Gesellschaft**. LOOMIS, Charles. East Lansing, MI: Michigan State University, 1887; 1957.
- WAGNER, Peter. **The Sociology of Modernity**. New York: Routledge, 1994.
- WIEBE, Robert. **Self-rule**: A cultural history of American democracy. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.
- WILFORD, John Noble. Transforming the alchemists. **The New York Times**, 2006.
- WOOD, Gordon. **The Radicalism of the American Revolution**. New York: Vintage Books, 1991.

Thomas Popkewitz é professor da Faculdade de Educação da University of Wisconsin Madison, Wisconsin, Estados Unidos. Suas pesquisas examinam os sistemas de razão que governam as políticas educacionais e as pesquisas sobre a pedagogia e a formação de professores.
E-mail: tspopkew@wisc.edu