

Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia¹

Thomas S. Popkewitz

Tadução de Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Revisão da tradução de Maria Manuela Alves Garcia

Resumo

O artigo diz respeito à produção cultural do cidadão. Defende que a escolarização acarreta um duplo gesto: a inscrição de teses cosmopolitas sobre a criança como futuro cidadão e processos de abjeção, e o banimento dos que constituem temores daquele futuro. Esse cidadão cosmopolita corporifica esperanças globais de uma humanidade unificada guiada pela razão e pela racionalidade, e dotada de hospitalidade para com os Outros. A unidade, contudo, incorpora divisões que distinguem as qualidades do cidadão em relação aos abjetos: grupos e indivíduos reconhecidos como tendo necessidade de programas especiais a fim de serem incluídos, ainda que diferentes e excluídos em virtude de seus modos de vida. As reformas escolares contemporâneas nos Estados Unidos e na Europa, assim como a pesquisa nesses países, inscrevem os duplos gestos: o cosmopolitismo inacabado e o imigrante urbano desfavorecido, e “a criança deixada para trás”, localizados em espaços intermediários entre a inclusão e a exclusão. O artigo conclui explorando a pesquisa orientada para a reforma, a qual projeta mudanças nas condições da escola — mudanças essas que projetam as pessoas através de teses culturais.

¹N.T. - Tradução, com autorização do autor, do texto publicado em língua inglesa na obra: PETERS, M.; BRITTON, A. & BLEE, H. (Eds.). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam/TAIPEI: Sense Publishers, p.133-153, 2005.

Cosmopolitanism, the citizen and process of abjection: the double gestures of pedagogy

Abstract

This chapter concerns the cultural production of the citizen. It argues that schooling entails double gestures: the inscription of cosmopolitan theses about the child as the future citizen and processes of abjection, the casting out of those who constitute fears of that future. That cosmopolitan citizen embodies global hopes of a unified humanity guided by reason, rationality, and with hospitality to Others. The unity, however, embodies comparative divisions that distinguish the qualities of the citizen from those abjected; groups and individual recognized in need of special programs in order be included; yet different and excluded by virtue of their modes of life. Contemporary U.S. and European school reforms and research inscribe the double gestures: the unfinished cosmopolitanism and the urban, disadvantaged, immigrant, and “the child left behind” as in the in-between space of inclusion and exclusion. The third section explores reform oriented research that designs changes in the school conditions designs people though a comparative cultural theses.

Introdução

Este estudo está relacionado à produção cultural do cidadão. A unidade cultural da nação tem pouco a ver com a unidade geográfica ou linguística e com a coesão natural (ver, por exemplo, Bell, 2001; Hunter, 1994). Ser japonês, americano ou alemão não é uma consequência da unidade geográfica ou linguística, ou da coesão natural, mas, sim, é produzido através de um amálgama de tecnologias, ideias e práticas sociais (ver, por exemplo, Bell, 2001; Hunter, 1994; Balibar & Wallerstein, 1991). Anderson (1991) chama a instituição da nação enquanto uma unidade de uma “comunidade imaginada”, na qual as representações culturais fabricaram, historicamente, uma “nacionalidade”.

Acompanho esse interesse, mas o reconceptualizo explorando as teses culturais do cidadão em situação de escolaridade. Este texto considera que a escolarização incorpora um duplo gesto: a fabricação da criança como o cidadão cosmopolita do futuro, e os processos de abjeção, da exclusão dos Outros. O cosmopolitismo projeta um cidadão universal cuja nacionalidade vincula-se a esperanças globais de uma humanidade unificada, guiada pela razão e pela racionalidade e dotada de hospitalidade para com os Outros. O cosmopolitismo do Iluminismo do norte europeu materializou-se na formação das novas repúblicas dos Estados Unidos e da França. A escola deveria fabricar o cidadão cosmopolita gerando princípios que governassem a razão e as “pessoas razoáveis”. Essa unidade e esse universalismo eram historicamente particulares. A “razão” da escolarização dividia comparativamente as qualidades cosmopolitas do cidadão e os Outros, aqueles feitos abjetos ou expulsos para espaços in-vivíveis.² A classificação do imigrante nos debates sobre cidadania ilustra bem esse processo de abjeção. A categoria volta sua atenção para grupos e indivíduos cujo status existe em espaços intermédios de inclusão e exclusão – reconhecidos pela inclusão enquanto cidadãos, ainda que diferentes, feitos abjetos e excluídos em virtude de seus modos de vida.

O cosmopolitismo é uma estratégia para explorar histórica e comparativamente as teses culturais da criança como cidadão global, e suas inscrições locais que excluem através de impulsos inclusivos. O texto examina a reunião de princípios cosmopolitas nas reformas escolares e na pesquisa contemporâneas nos Estados Unidos e na Europa. Defendo que as reformas escolares alinham e conectam as finalidades e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. O cidadão contemporâneo é produzido como um sujeito cosmopolita inacabado. Esta individualidade expressa-se na categoria do aprendente por toda a vida, que age como um cidadão global, continuamente traçando sua biografia

² Ver Kristeva, 1982; Butler, 1993, para uso do termo na teoria psicanalítica; Shimakawa (2002) para uma abordagem mais sociológica. Meu interesse na noção de abjeção é por via de seus sistemas de razão e da epistemologia social, discutidos abaixo.

em colaboração com a “comunidade”. Esse cosmopolitismo global implica seus Outros. A instanciação da unidade do todo ou do global simultaneamente diferencia e exclui qualidades dos Outros como ameaçadoras à harmonia e à estabilidade. O texto segue explorando diferentes vertentes da pesquisa educacional enquanto estratégias do planejamento de quem a criança é e de quem deveria ser – e quem ela é não se ajusta às narrativas e imagens do cosmopolita.

Cosmopolitismo

O cosmopolitismo dá corpo a uma tese histórica radical sobre o poder da razão humana e da ciência. A aspiração do cosmopolitismo era um modo de vida em que a liberdade individual e a autonomia produzissem progresso humano universal e felicidade individual. A secularização, que atribuiu valor à razão e à racionalidade (ciência) em transformação, foi central para o cidadão. As concepções de razão e de agenciamento nas repúblicas francesa e americana, por exemplo, tinham por premissa e dependiam do cidadão que aderiria aos princípios cosmopolitas da ação e participação, autointeresse esclarecido, contudo, era continuamente acompanhado de temores da degeneração e do declínio (McMahan, 2001). Antigos educadores americanos falavam sobre o medo de que os bárbaros e os selvagens adentrassem os portões da República e destruíssem o futuro desta, se a educação não fizesse devidamente o seu trabalho.

Embora a palavra *cosmopolitismo*, em si, seja raramente usada nas reformas atuais, seus pressupostos fundacionais estão enraizados na pedagogia escolar, no currículo e na formação de professores. A escola pública secundária americana moderna, em sua formação, no início do século XX, era chamada então de “escola secundária cosmopolita” (Drost, 1967). As teses cosmopolitas circulam como pressupostos de base nas reformas europeias sobre a educação intercultural e o aprendente por toda a vida. As reformas escolares e a formação de

professores nos Estados Unidos incorporam mutações das noções iluministas de razão e racionalidade.³

Esta seção possui quatro partes, cada uma enfocando noções particulares do cosmopolitismo que circulam como qualidades sagradas na Pedagogia. Primeiramente, é considerada a noção de agenciamento no cosmopolitismo como elo de ligação entre indivíduo e sociedade. A seguir, é examinada a particular instância do agenciamento no *cosmopolitismo inacabado*, tese cultural que se expressa na pedagogia e na pesquisa acerca do aprendente por toda a vida. As duas partes seguintes consideram os modos particulares de pensamento incorporados no cosmopolitismo inacabado: o da “mente sem domicílio”⁴, em que o indivíduo é tanto objeto quanto sujeito da reflexão; e a conexão do público e do pessoal em reformas que dizem respeito à colaboração e à comunidade.

O Agenciamento na Invenção da Sociedade

O Iluminismo pôs de lado a ordem recebida, outorgada pela graça de Deus, substituindo-a por um outro eterno propósito humano: a razão e a ciência de fazer a vida (Becker, 1932). As teorias do agenciamento constituíram as pessoas como sujeitos autônomos de motivos e percepções, capazes de determinar as ações que moldam o futuro (MEYER, 1986).

As noções cosmopolitas de agenciamento são parte intrínseca da moderna ortodoxia de tal forma que uma teoria da infância, da escola e da sociedade que não signifique o agente autônomo, que age para

³ Isto pode parecer inusitado àqueles que escrevem sobre as limitações das reformas neoliberais. Embora se possa discordar na estratégia dos padrões curriculares e nos testes *high stake*, os pressupostos do cosmopolitismo estão incorporados nos princípios das reformas e pesquisas pedagógicas. Examinei empiricamente os pressupostos do cosmopolitismo, seus internamentos e cerceamentos, em Popkewitz, 2008. Ao mesmo tempo, pode-se também compreender a atual política de estado como um estado de exceção à noção de cosmopolitismo.

⁴ N.T. - O termo usado pelo autor é *homeless mind*.

aprimorar a si e ao mundo, é quase impensável — ou, ao menos, não é politicamente correta. De modo semelhante aos argumentos da Igreja acerca do pecado original, a *doxa* é que, sem teorias do agenciamento, somos abandonados a um mundo anti-humanista e determinista que permitiria aos bárbaros e incivilizados que entrassem e destruíssem os portões da República. As noções de agenciamento ligam-se à liberdade individual e à realização pessoal, à melhoria social e ao resgate daqueles que caíram em desgraça diante do progresso. Os projetos redentores das boas obras das pessoas são centrais, desde Comte e Marx, até as teorias atuais acerca das “comunidades de aprendizes”. As teorias sobre o capitalismo, o racismo, sobre o “outro generalizado” de Mead (1934), e sobre a ideia de comunidade em Dewey supõem formas de agenciamento que racionalizem e ordenem responsabilidades e obrigações na conduta do cidadão. Mais recentemente, a Guerra à Pobreza⁵ nos Estados Unidos, durante a década de 60 do século passado, teve por premissa a eliminação da pobreza pela criação de ambientes institucionais que permitissem aos pobres eficácia para agir sobre suas próprias vidas. As teorias do desvio e do fracasso escolar focalizam a psicologia do indivíduo que não possui agenciamento devido a uma falta de auto-estima ou de motivação.

O que se extravia nesses argumentos sobre pecado e esperança é o político das inscrições históricas particulares da noção de agenciamento. A invenção do agenciamento coincidiu historicamente com a invenção da sociedade. Varela (2000) levanta, por exemplo, que a formação das personalidades individuais, dos sujeitos individuais e a ideia de sociedade emergem no preciso momento histórico em que a legitimidade do poder baseava-se na ideia de uma “vontade” geral. O indivíduo, na filosofia francesa do século XVIII, por exemplo, estava sujeito à “descoberta da sociedade”, em um processo de afastamento das representações religiosas. Embora a palavra *sociedade* já se fizesse presente anteriormente ao Iluminismo, ela emerge para fornecer um modo de pensar a individualidade dentro de noções da existência humana coletiva, instituída como o domínio essencial das práticas

⁵ N.T. - *War on Poverty*, program lançado pelo presidente Lyndon Johnson em 1964.

humanas. Baker (1994), por exemplo, considera que as ideias de progresso, civilização e tolerância seriam impensáveis sem a existência da sociedade como sua referência implícita. Ambos os autores assumem a prioridade lógica e os valores morais da sociedade como enquadramento da existência humana coletiva e do agenciamento individual.

O Cosmopolitismo Inacabado: a Tese Cultural do Aprendiz por Toda a Vida⁶

Nas reformas contemporâneas, a ideia de agenciamento está enunciada no cosmopolitismo *inacabado*, o modo de vida do aprendiz por toda a vida, no qual há um infinito processo de escolhas, de inovação, de colaboração. A responsabilidade pessoal e a administração dos próprios riscos estão presas à contínua maximização da correta aplicação da razão e da racionalidade.

A individualidade persegue o desejo fazendo escolhas em um sistema de contínua inovação. Para alguns, o aprendiz por toda a vida é a realização da fé do alquimista medieval em que encontrará a pedra filosofal. A pedra deveria destrancar segredos materiais e espirituais, identificando a teoria que a tudo unificasse. A aprendizagem computacional, para muitos, é a pedra filosofal de hoje. Maeroff (2003), por exemplo, defende que os processos de aprendizagem *online* revelarão a promessa não cumprida do novo cidadão cosmopolita, cidadão do mundo, aquele que os filósofos do Iluminismo puderam apenas desejar. A nova era da educação computacional, para Maeroff, concretiza a esperança do neoliberalismo de livre-mercado. A escola deve produzir uma sociedade mais equitativa e um indivíduo esclarecido, pela introdução de “mais escolhas para o sistema, defendendo a razão, a maior riqueza de ofertas e os maiores benefícios para os consumidores (estudantes e suas famílias)” (Maeroff, 2003, p. 4). Desde uma perspectiva ideológica diferente, Hargreaves (2003) fala do aprendiz por toda a vida como aquele que rejeita as reformas

⁶ N.T.- O termo usado pelo autor é *lifelong learner*.

neoliberais baseadas na escolha em um mercado competitivo e seu materialismo. A esperança da sociedade da aprendizagem é preparar a criança do futuro com “uma identidade cosmopolita, que mostre tolerância às diferenças de raça e gênero, genuína curiosidade e disposição para aprender de outras culturas, e responsabilidade para com os grupos excluídos, no interior da sua própria sociedade ou além dela” (p. xix).

As salas de aula do início do século XX eram lugares de socialização onde a criança internalizava normas de identidade pré-estabelecidas, coletivas e universais; hoje elas são um espaço de vivência redesenhado. A localização da responsabilidade não é mais percorrida através de uma gama de práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública – o social. A responsabilidade localiza-se hoje em comunidades, diversas, autônomas e plurais, perpetuamente constituídas através da prática do próprio indivíduo em “comunidades” de aprendizagem. Fala-se no empoderamento da liberdade como se não houvesse cerceamentos.

A liberdade nas reformas contemporâneas, contudo, expressa também um fatalismo quanto aos processos de globalização, em que atua o cosmopolitismo inacabado. Em um estudo na União Europeia, professores, administradores escolares e agentes governamentais expressaram tal fatalismo (Lindblad & Popkewitz, 2004). Este era referido como a inevitável marcha do globalismo, à qual os professores precisavam responder através de mudanças curriculares. A nova criança era alguém que fazia escolhas e participava da globalização em curso – mas a globalização não foi questionada. O futuro ubíquo do globalismo faz com que não seja possível ao indivíduo, para citar um livro didático de uma escola secundária francesa, “escapar ao fluxo da mudança” (Soysal, Bertiloot, & Mannitz, 2005, p.24-25). As fronteiras ubíquas do globalismo são naturalizadas para internar e confinar os espaços de liberdade e participação. A historicidade que modela e cria quem “nós” somos e devemos ser é deixada sem questionamentos e apagada.

O Planejamento da Biografia: a Mente Sem-Domicílio nas Comunidades

O cosmopolita inacabado maximiza a felicidade através de processos contínuos de planejar e organizar racionalmente os eventos cotidianos para um futuro melhor. A biografia é administrada por meio de processos de auto-monitoramento que incluem “aprendizagem de sobrevivência, aprendizagem adaptativa e aprendizagem gerativa, aprendizagem que intensifica a capacidade de criar” (Simon & Masschelein, 2006, p.1). A resolução de problemas fornece as práticas para a salvação do futuro. A vida é uma série de caminhos racionalmente ordenados para encontrar soluções; nunca se completa e sempre adia o presente para o futuro.

O planejamento e a solução de problemas do cosmopolitismo inacabado implicam uma consciência moderna particular do *self* e do agenciamento que pode ser chamada de “mente sem-domicílio”⁷. O indivíduo vive um exílio do presente pelo distanciamento de seu eu do imediato, a fim de refletir sobre o presente através de valores universais; e, simultaneamente, usa essa postura reflexiva para reinserir o eu na comunidade e na vida diária. Essa qualidade da mente sem-domicílio na vida cosmopolita é expressa pela filósofa Martha Nussbaum (1996). Ela alega que a educação produz uma ética cosmopolita dotada de dupla lealdade. Primeiro, trata-se de lealdade a um cosmopolitismo razoável e fundado em princípios, comprometido com uma comunidade regida por uma moralidade universal que serve a todos os seres humanos (p.5). Segundo, trata-se de uma lealdade ao cidadão que habita a comunidade local de seu nascimento, através da qual os compromissos com a razão e com o argumento formam uma fonte comum de obrigações morais.

A tese de Nussbaum (1996) sobre a tradição cosmopolita envolve um caráter dual. Primeiramente, o de distanciar o indivíduo do presente para refletir sobre as intenções e os propósitos universais que podem

⁷Tomo emprestado este termo de Berger & Berger (1974) que falam da “mente sem-abrigo”. Uso “*self*” para considerar a produção da individualidade, que é diferente da teoria institucional de Berger, Berger & Kelner.

ser trazidos para a vida cotidiana. O refletir e o agir são perspectivados como se o indivíduo vivesse como um estranho para si mesmo, em exílio do provinciano e do paroquial. O indivíduo vive continuamente em exílio e como um estranho na vida diária, ao trabalhar para produzir a capacidade moral de si e dos outros. Os processos educativos conectam as capacidades dos estudantes para o raciocínio e para a resolução de problemas a “valores universais fundamentais de respeito e a aspirações de justiça e bondade” (p.8). O segundo aspecto do cosmopolitismo diz respeito à vinculação da mente deliberativa ao reordenamento da comunidade em que se vive. A educação cívica está ensinando aos alunos que eles são cidadãos de um mundo onde existe um consenso de valores universais partilhados, de razão e de capacidade moral. Seu objetivo é possibilitar à criança viver como “um exilado do conforto das verdades locais, do sentimento de calor e aninhamento proporcionado pelo patriotismo, do drama absorvente do orgulho por si mesmo e pelos seus” (p.15).

A “mente sem-domicílio” tem, então, a qualidade dual de situar a vida em categorias transcendentais que parecem não ter nenhuma localização histórica particular ou autoria capaz de estabelecer um domicílio, ao mesmo tempo em que estabelece pertencimento e domicílio através de sua inscrição como princípios de reflexão e ação. A “mente deliberativa” de Nussbaum é uma “mente sem-domicílio” na qual sistemas abstratos de conhecimento substituem o conhecimento das interações face-a-face para o ordenamento das condutas. O eu distancia-se das atividades cotidianas para julgar e agir sobre o imediato através de universais em torno do justo e do bom. Pensar sobre si como um apendente por toda a vida, um adolescente, um trabalhador, um cidadão é pensar em categorias universais que retornam e se fixam às interações face a face. Esse *looping* que retorna ao local e ao imediato recria novas filiações, novos pertencimentos e novos “domicílios” que constituem as qualidades cosmopolitas do cidadão. Essa qualidade da mente sem-domicílio de ordenar os julgamentos e experiências pessoais é frequentemente elidida nas discussões hermenêuticas sobre

experiências de professores ou sobre as teorias fortemente enraizadas na sala de aula.

A mente sem-domicílio é parte significativa da grade através da qual uma episteme e uma *expertise* particulares tornam possível o planejamento de quem a criança é e de quem deve ser enquanto um futuro cidadão. A discussão proposta por Nussbaum (1996), do cosmopolitismo como exílio e estranhamento do eu através da reflexão, torna os lugares de filiação e de fixação desses indivíduos calculáveis e administráveis. A função das ciências humanas, de Freud a Thorndike, de Vygotsky a Dewey, por exemplo, é instituir a auto-reflexão, na qual a individualidade “vive” em fluxos entre universais, onde o eu é objeto de reflexão e lugar imediato de ação e experiência. O “professor reflexivo” dá corpo a essa mente sem-domicílio através da pesquisa-ação, que distancia os atos de sala de aula por meio de categorias transcendentais, trazendo-os de volta como princípios pedagógicos ordenadores. Talvez não pudesse ser de outro modo, mas o planejamento da biografia do cidadão, suas noções de progresso e de emancipação, não são naturais. São efeitos de poder que passam despercebidos nos processos de planejamento da mudança.

A Conexão do Público com o Pessoal: Colaboração em Comunidade

O agenciamento e a mente sem-domicílio do cosmopolitismo inacabado reúnem-se nas noções de resolução de problemas e de colaboração em comunidades\comunidades de aprendizagem, comunidades discursivas. Comunidade e colaboração são significadas como obrigação coletiva da comunidade política de promover justiça e equidade através das escolas. O pressuposto da colaboração nos procedimentos de interação e associação produz meios para o bem comum e para a hospitalidade com os outros. A escolha na vida individual é sancionada e atua pelo trabalho colaborativo.

A política de comunitarismo repousa na ligação do eu com um “domicílio” e um pertencimento coletivos que não são meramente aqueles enunciados. No início do século XX, a comunidade deveria

reestabelecer a ordem moral e a fé pastoral nas condições e populações urbanas. Hoje, a comunidade circula em uma série de reformas para falar sobre a inclusão de comunidades previamente marginalizadas. As narrativas sobre comunitarismo expressam valores universais sobre a criação de condições para que *todos* os indivíduos alcancem o progresso social ou econômico e para a revitalização da democracia. Fala-se de agenciamento nas noções psicológicas de resolução de problemas e na evocação política de voz e empoderamento através da participação e colaboração comunitárias. Comunitarismo e participação em sala de aula relacionam a psicologia da criança a normas de consenso e estabilidade; é onde “os estudantes são bem conhecidos pessoal e academicamente, e onde são forjados objetivos e valores comuns” (DARLING-HAMMOND, 1998, p.10).

Os temas salvacionistas da colaboração e da participação nas políticas e na pesquisa obscurecem o como as negociações e a comunicação são reunidas nas teses culturais do cosmopolitismo. A escola e a sala de aula enquanto comunidades de aprendizagem são lugares para a recalibragem das aspirações políticas do indivíduo com as novas reuniões de comunidades enquanto *o social*. O apagamento das “barreiras” entre grupos nas narrativas de colaboração une o agenciamento individual com o desenvolvimento geral da sociedade.

Colaboração e participação inscrevem um objetivismo hermenêutico em nome da nova democracia. As salas de aula e o ensino são “estruturas participativas”. Presume-se que cada conjunto de atores possua experiências e pontos de vista únicos, a serem negociados por meio de práticas colaborativas. Professores, pais e pesquisadores devem compreender e respeitar as diferentes perspectivas existentes como método para chegar à verdade.

Sejam quais forem os méritos da resolução de problemas e do comunitarismo, estes não são meramente descritivos de uma certa razão natural da criança que a pesquisa recupera. A “participação democrática”, apropriando-me de Cruikshank (1999), “não é algo evidente ou uma ocorrência natural; [é] algo (...) solicitado, encorajado, guiado e dirigido”

(p.97). A língua evoca imagens populistas de democracia que acarretam o envolvimento local nas escolas e a obtenção de consenso quanto aos “objetivos” que guiam e julgam escolas individuais.

Participação, colaboração e reflexão são narradas como histórias fundacionais da democracia da nação. O professor é um agente de redenção que conecta a individualidade com agrupamentos determinados em torno do pertencimento e do domicílio coletivos do Excepcionalismo americano. Isto será discutido na próxima seção como a nação narrada enquanto relato épico de um experimento humano único no desenvolvimento dos mais altos ideais de valores humanos cosmopolitas e de progresso. O professor, por exemplo, é a nova liderança, “energizada” para “trabalhar com o Outro”, “para garantir que a América e suas crianças tenham a escola que requerem e merecem” (*American Council on Education*⁸, 1999, p. ii), e para fornecer o pagamento adiantado para a renovação e a reforma exigidas pelo público americano, de modo que as escolas da nação possam servir e sirvam melhor aos cidadãos da nossa democracia (p.1).

O BANIMENTO PARA ESPAÇOS IN-VIVÍVEIS: A CRIANÇA DEIXADA PARA TRÁS⁹

Neste ponto, desejo ligar o cosmopolitismo inacabado com *a criança deixada para trás* — um termo usado nas reformas e nas pesquisas dos Estados Unidos para expressar o compromisso com uma sociedade equitativa e justa por meio de programas que visam à inclusão daqueles que foram excluídos. Sustentarei que a prática da inclusão é um processo de abjeção e exclusão. Para chegar a esse lugar da exclusão nos gestos de inclusão, contudo, preciso primeiro explorar mais a união do agenciamento com as ciências da educação, e a unidade imaginada do cidadão enquanto diferenciadora e separadora do cidadão

⁸ N.T.- A tradução optou por manter no original os nomes de documentos e dos organismos que os emitiram. Para favorecer a compreensão, contudo, traz-se em nota uma tradução para esses termos. Neste caso, Conselho Americano de Educação.

⁹ N.T. - O termo aqui traduzido é, no original, *the child left behind*.

cosmopolita e de seus “Outros” – o imigrante urbano, as comunidades pobres racializadas com necessidade de serem resgatados – pois estes estão fora dos espaços morais do indivíduo e “da razão”.

A Ciência como Planejamento da Mudança das Condições e da População da Cidade

A chave para a razão cosmopolita foi a ciência. O cosmopolitismo iluminista portava uma crença milenar no conhecimento racional enquanto uma força positiva para a ação. A racionalidade devia corrigir as percepções visuais e os erros dos sentidos através da observação. Os iluministas franceses, por exemplo, encontraram a resposta para o dilema do progresso no conhecimento fornecido pela ciência. Seus métodos produziram um infinito progresso para o mundo natural e vidas moralmente corretas e produtivas para o mundo civil. A ciência deveria diagnosticar os impedimentos ao progresso a fim de empurrar as fronteiras da escuridão e da barbárie, e espalhar a luz e o conhecimento. O Iluminismo americano deveria resistir à “barbárie gótica”. Esta seria derrotada através da

luta da ciência natural para compreender a natureza, para confrontar a superstição religiosa na política do novo governo livre – não apenas na propagação da ciência, da liberdade ou do governo republicano, mas na propagação da civilização. Civilizar era calcular a felicidade (WOOD, 1991, pp 191-192).

Na virada do século XX, as reformas progressistas americanas no governo, na sociedade e na escola trouxeram as ciências para as instituições do estado moderno. No centro das novas estratégias de intervenção das reformas e das recentemente formadas ciências humanas, estava “A Questão Social”¹⁰. Os reformadores protestantes do

¹⁰ N.T. - O processo de urbanização e de industrialização, crescentes no capitalismo do Sec. XIX, provocou uma situação social de pauperização do proletariado, que vivia em péssimas condições sociais. Contudo, esta situação também levou a classe trabalhadora a tomar consciência da sua condição de exploração e a contestar tal situação social. Esse momento, chamado de a Questão Social atingiu contornos muito problemáticos, particularmente para a classe burguesa, que teve que passar a enfrentá-los recorrendo a políticas sociais.

outro lado do Atlântico preocupavam-se com a perda da ordem moral produzida pelas condições urbanas (Rodgers, 1998). A esperança das ciências era descobrir os corretos padrões para produzir o cidadão cosmopolita esclarecido da nação. O pragmatismo de Dewey, o behaviorismo de Thorndike e a sociologia comunitária da Escola de Chicago confluíram nos movimentos sociais transatlânticos da reforma protestante, introduzindo “A Questão Social”. A ciência deveria estudar e planejar intervenções a fim de mudar as condições urbanas, as interações comunitárias e os modos de vida. Os programas sociais e escolares deveriam eliminar os perigos sociais da cidade por meio de intervenção ativa na vida e nas condições urbanas.

As ciências da reforma incorporaram teses culturais gêmeas no que diz respeito ao planejamento. Uma delas tratava de estudar o comportamento, a mente e a interação social, a fim de tornar as características da criança e do professor visíveis e disponíveis ao governo. A outra característica da ciência foi a generalização de um conjunto de regras e padrões para o ordenamento das condutas na vida cotidiana. As noções de resolução de problemas e de aprendizagem incorporam esta visão mais generalizada de ciência enquanto uma prática para ordenar a experiência, as ações e as escolhas. O indivíduo com agenciamento deveria viver como uma biografia planejada, organizada por regras e por padrões de reflexão e ação calculados.

A esperança do futuro incorporava medos sobre os perigos urbanos e seus seres perigosos. A “missão civilizadora” das reformas progressistas contrastava as trevas com a luz da nação. O Movimento do Evangelho Social, ao qual pertenciam muitos dos reformadores progressistas, buscava incorporar a ética cristã ao governo e à vida cívica. Havia uma esperança evangélica no Excepcionalismo americano, a narrativa da nação como um experimento humano único no desenvolvimento progressista dos ideais dos valores cosmopolitas. A reforma e suas ciências deviam levar o evangelho cristão aos não cristãos — isto é, aos pagãos. Tal evangelho misturava noções religiosas de salvação de um cristianismo protestante generalizado no trabalho missionário dirigido aos imigrantes e, às vezes, a antigos escravos negros

que se haviam mudado para a cidade. O sistema de razão reconhecia a necessidade de incluir populações previamente excluídas que simultaneamente davam foco à diferença. Os temas protestantes da redenção e da salvação destacavam o indivíduo cosmopolita automotivado e responsável, que interviria ativamente em seu próprio desenvolvimento e assim garantiria o progresso da nação.

A chave para que as ciências respondessem à Questão Social estava no projeto. O projeto incorporava temas de salvação e redenção relacionados à secularização da vida. A racionalidade que o sociólogo alemão Max Weber propôs para as ciências sociais produziu noções calvinistas particulares de salvação em um mundo secular. Influente nos Estados Unidos, Weber teorizou uma psicologia que inspirou uma epistemologia teológica protestante sobre as qualidades interiores do indivíduo, que conduziriam a uma vida de boas obras. A racionalização weberiana de mundo, guiada pela teologia, era dirigida pelo indivíduo, que exerceria um auto-controle ativo sobre o estado de natureza. A tese cultural do autocontrole individual foi antevista na ideia da república e de seus cidadãos (TRÖHLER, 2006).

A noção de projeto assumiu configurações particulares nas teses culturais do cosmopolitismo. Projeto era uma palavra que reconfigurava as noções puritanas iniciais sobre a pedagogia enquanto “preceitos de conversão” em projetos sobre as condições e as pessoas. Sugeria intenção e propósito ao que era planejado e, portanto, ao agenciamento humana e à incerteza. Projeto implicava flexibilidade e abertura para o futuro e acompanhava princípios mais amplos associados à democracia. A tarefa da ciência parecia ser apenas a de expor as orientações e as linhas gerais daquilo que era possível para os indivíduos que faziam seu próprio futuro.

O estabelecimento de direções para a reflexão e a ação inscrevia regras e padrões acerca de como o futuro deveria ser alcançado. O projeto estabilizava o acaso pelo cálculo daquilo que constituía os métodos e os problemas da “resolução de problemas”, bem como os espaços através dos quais atos e resultados “razoáveis” eram

imaginados. O projeto, assim, carregava o duplo gesto de abertura e capacidade de resposta à modificação de ambientes importantes para o agenciamento humano, com o estabelecimento de regras e padrões de razão que davam forma e molde às opções possíveis.

As ciências do planejamento da cidade e da população eram projetos frequentemente denominados de engenharia social, colocada “a serviço do ideal democrático” na produção do cidadão – para utilizar uma frase dos movimentos progressivistas. Embora explicitamente rejeitasse o uso do termo engenharia social, o pragmatismo corporificava a ideia do planejamento para fins de transformar as condições que transformavam as pessoas. Era um instrumento de intervenção que respondia às condições da cidade. Os escritos de John Dewey, por exemplo, podem ser interpretados como expressando preocupação com as condições morais da cidade e o otimismo de tornar cosmopolitas suas populações. O progresso no governo, disse o sociólogo de Chicago Lester Frank Ward em *Dynamic Sociology* (1883), consistia não simplesmente na educação para acomodar a sociedade, mas “deve dar-se no sentido de familiarizar de modo mais completo cada membro da sociedade com a natureza especial da instituição, despertando-o para uma concepção mais vívida do seu interesse pessoal na administração dessa sociedade” (p.243). A ciência, prossegue Ward, ordena e modifica o “homem” contemplativo, permitindo a construção artificial da evolução. A educação abriria o conhecimento para todos os membros da sociedade, conhecimento esse a ser dirigido para fins sociais que incorporassem as esperanças cosmopolitas de agenciamento, liberdade e progresso.

O projeto na pedagogia deu foco ao interior da criança, tida como a grande panaceia para a igualdade. As novas psicologias da criança divisavam a construção empírica da individualidade como objetivo de um planejamento deliberado, ao invés de como algo ligado a uma alma estática, metafísica (SKLANSKY, 2002, pp. 148-149). Para os progressivistas, como Dewey, o problema do projeto incorporava o triunfo da cooperação sobre a competição como o destino natural do progresso humano (p. 161). A noção de William James de uma

psicologia pragmática priorizava a formação de hábitos como o principal meio de agir de acordo com os próprios desígnios (p. 146).

A recuperação dos direitos inatos e o Excepcionalismo americano

Os imperativos morais e éticos da nação estão enquadrados em uma tese cultural a respeito da cultura cívica dos sistemas democráticos. As reformas no âmbito da formação de professores, por exemplo, devem satisfazer às obrigações globais de preservar a democracia que ocorre como resultado de mudanças nas populações da América, de renovação da competitividade da nação em uma economia global e de promoção da hospitalidade para com o Outro. *What Matters Most: Teaching for America's Future*¹¹, um relatório de autoria da NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE¹²(1996), invoca o Excepcionalismo da nação e incorpora uma promessa a esta na reorganização de programas de preparação de professores. A tese cultural enfoca a *alma* do professor e da criança, cujas qualidades esclarecidas servem ao reordenamento do consenso e à estabilidade da nação.

Devemos recuperar *a alma* [itálicos do autor] da América. E para tal, precisamos de um sistema educacional que ajude as pessoas a forjar valores compartilhados, a compreender e a respeitar outras perspectivas, a aprender e a trabalhar em altos níveis de competência, a assumir riscos e a perseverar contra todas as chances, a trabalhar confortavelmente com pessoas de diferentes *backgrounds*, e a continuar a aprender ao longo da vida. (p.12)

Recuperar a alma coletiva diz respeito a fabricar o cidadão. Rememora o otimismo do Excepcionalismo americano em corrigir o passado pela provisão do progresso. “A recuperação da alma da América” é uma narrativa de perda e a esperança de redenção. A esperança expressa-se em um compromisso de realizar o sonho de uma

¹¹ N.T. - Aquilo que mais importa: o ensino para o futuro da América.

¹²N.T. - Comissão Nacional sobre o Ensino e o Futuro da América.

sociedade democrática. O sonho é o de forjar o consenso e a harmonia. A formação de professores deve gerar valores coletivos em comunidades de aprendizagem em que o modo de vida “respeite os outros”, “assuma riscos” e trabalhe com “a diversidade”, fabricando um indivíduo que faça escolhas entre as quais não é possível a escolha de não “continuar a aprender vida afora”.

A democracia das reformas não consiste meramente em relacionar as práticas escolares aos ideais normativos. As distinções e categorias enunciam teses culturais sobre o cosmopolitismo inacabado e seus Outros, gerando gestos duplos que funcionam qualificando e desqualificando os indivíduos para a participação. Essa enunciação de esperança e abjeção está corporificada na frase “*todas as crianças aprendem*”, que reconhece e divide. O *todas* nas reformas e pesquisas usuais – *todas as crianças aprendem, todas as crianças têm elevado desempenho*, e assim por diante – expressa o amplo comprometimento político das escolas com a unidade do todo que serve a todos os segmentos da sociedade igualmente. O segundo relatório da NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA’S FUTURE (2003), com o título de *No Dream Denied: a Pledge to America’s Children*¹³, inseriu na memória a ideia da nação provedora da unidade do todo: aquilo que é natural para todas as crianças, tal como o seu direito inato à educação, é equiparado aos direitos constitucionais do cidadão. Esse direito inato é inevitavelmente a aprendizagem por toda a vida em uma cultura de aprendizagem contínua. A esperança da comunidade e da aprendizagem por toda a vida é recuperar o sonho perdido do Excepcionalismo americano.

O sonho engendra medos como processos de abjeção. A escola onde “*todas as crianças aprendem*” torna imperativa a comparação com o medo da *criança deixada para trás*, a criança que não é capaz de compreender, ou que não compreende, o sonho da nação. O relatório de 1996 afirma haver uma urgência nacional (NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA’S FUTURE, 1996, p.3) em

¹³N.T. - Nenhum Sonho Negado: Um Compromisso com as Crianças da América

retificar os medos daqueles que ameaçam o futuro, através da enunciação dos perigos e das populações perigosas:

Todos os americanos têm um interesse crítico em construir esse tipo de sistema educacional. Por exemplo,

- Baixos índices de alfabetização são altamente correlacionados com a dependência de benefícios sociais e com o encarceramento — e seus altos custos.

- Mais da metade da população prisional adulta possui níveis de alfabetização inferiores aos exigidos pelo mercado de trabalho.

- Pelo ano de 2010 haverá apenas três trabalhadores para cada beneficiário da Seguridade Social, em comparação com dezesseis em 1950. Se todos esses futuros trabalhadores não forem capazes e produtivos, a segurança da aposentadoria da geração mais antiga, bem como nosso pacto social, estarão em *grave perigo* (itálicos do autor).

Não podemos abrir concessão à contínua expansão das populações carcerárias, dos programas de assistência pública, e do desemprego (NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE, 1996, p.12).

Ainda que não mais evocando a Questão Social do início do século XX, os distúrbios morais da cidade ainda ocupam as reformas. A Questão Social metamorfoseia-se no otimismo do novo Excepcionalismo americano como contrato social e nos medos do analfabetismo, dos criminosos e, como afirma o relatório,

(...) do número crescente daqueles cuja primeira língua não é o inglês, e de muitos outros com diferenças de aprendizagem e de outros ainda com deficiências de aprendizagem. Os professores necessitam ter acesso um conhecimento ampliado já existente sobre como ensinar

efetivamente esses aprendizes” (NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA’S FUTURE, 1996, p.8).

A significação de *todas* as crianças é uma reiteração das esperanças e dos medos de não prover as corretas estratégias de inclusão, e dos medos que banem os perigos e as qualidades perigosas dos diferentes.

A Criança Que Não Está no Espaço de “Todas” as Crianças: A Criança Urbana Deixada Para Trás

O território cultural da criança deixada para trás, aquela que deve ser resgatada no sonho das reformas profissionais, está incorporado na *criança urbana*, uma categoria determinada de tipos particulares de pessoas. Uso a noção de categoria determinada no sentido de que a criança urbana não é um categoria única. É construída a partir de diferentes práticas históricas, reunidas e conectadas nas narrativas e imagens dessa “criança”. Na virada do século XX, aquela criança deixada para trás também era denominada “da cidade”, “atrasada”, “débil mental”. O urbano racializava-se pela incorporação de distinções de grupos imigrantes do sul e do leste europeu, de irlandeses, de antigos escravos afro-americanos, de asiáticos e nativos americanos que se situavam fora da normalidade, ainda que reconhecidos para fins de inclusão. Hoje o urbano incorpora-se na Questão Social que diferencia a criança deixada para trás, que necessita ser resgatada a fim de tornar-se o aprendiz por toda a vida, aquele que incorpora as qualidades do futuro cidadão.

Situo o cosmopolita inacabado e seus Outros junto de fenômenos da escola para “ver” cada um produzido em relação ao outro. A criança urbana incorpora uma tese cultural que tem pouco a ver com o lugar geográfico. As cidades americanas, por exemplo, são espaços de grandes riquezas e de uma urbanidade cosmopolita que coexistem com espaços de pobreza e segregação racial. As crianças que vivem nos arranha-céus e nas casas assobradadas das cidades americanas aparecem como dotadas de urbanidade, e não como urbanas. A criança de educação urbana é a designação política das populações-alvo das invenções sociais. A criança urbana não vive apenas no centro da cidade. A

educação urbana e as crianças urbanas estão também nos arrabaldes e nas áreas rurais, assim como na zona urbana. Distantes em termos linguísticos e práticos, as crianças urbanas e rurais são ordenadas através dos mesmos conjuntos universalizantes de distinções (Popkewitz, 1998b). Ambas são urbanas no sentido das características e qualidades que constituem quem elas são. As crianças com dificuldades ou as crianças difíceis, tanto na escola urbana como na rural, possuíam baixas expectativas, baixa autoestima, vinham de famílias disfuncionais e possuíam diferentes estilos de aprendizagem.

A tese cultural da criança urbana ordena o modo de vida que caracteriza a criança deixada para trás. Esta existe em um entrelugar, que exige resgate e que a exclui como diferente. Essa diferença fraciona o sensato e o “razoável” no qual o eterno aprendiz e a criança urbana deixada para trás formam um contínuo de valores. Cada um é dependente de seus Outros, na medida em que são partes de um mesmo fenômeno na construção da pedagogia escolar.

PROJETANDO A SALA DE AULA / PROJETANDO A CRIANÇA¹⁴

As ciências contemporâneas da escolarização, através de suas pesquisas, como aconteceu com as ciências progressivistas no início do século XX, devem planejar as melhorias sociais que produzirão uma sociedade esclarecida. As noções cosmopolitas de empoderamento, voz, emancipação e o domínio do presente através do conhecimento útil em nome do futuro da humanidade são gatilhos dessa pesquisa. Os grandes desafios da pesquisa são os de remodelar os professores e as crianças na esperança de remodelar e emancipar a sociedade de hábitos e atitudes tradicionais. Alguns programas de pesquisa alinham-se às iniciativas federais para identificar “o que funciona”, de modo a preencher a sociedade com replicações das boas reformas. As palavras de ordem são as reformas que se provam através da “evidência científica”. O “padrão

¹⁴N.T. - O termo usado pelo autor, neste texto traduzido por *projeto/projetar*, é *design*. A tradução optou por manter o termo no original no contexto em que se refere a uma modalidade de pesquisa — Pesquisa de *Design*.

de ouro” dos métodos de pesquisa é a testagem de medicamentos. Outras pesquisas baseiam-se nas teorias da comunicação e nas psicologias construtivistas a fim de tornar a criança do futuro mais humana e o mundo mais progressista. Estas reencarnam as ideias do psicólogo marxista russo do início do século XX – Lev Vygotsky – e do psicólogo-filósofo liberal americano – John Dewey – em projetos da psicologia social sobre melhorias sociais e conhecimento útil (Popkewitz, 1998a). Para continuar a analogia médica, a poção dessa psicologia social trata de obter o que funciona, mas sem testar as drogas. A mudança é da ordem das interações e dos discursos na e da sala de aula. A pesquisa projeta as condições da sala de aula e das pessoas em processos colaborativos e em ciclos de retroalimentação que garantirão os objetivos das reformas.

As atuais ciências da reforma escolar re-montam os aparatos da engenharia social do início do século XX na fabricação do cidadão. As tarefas de planejamento dizem respeito, em certo nível, ao cosmopolita inacabado. Trata-se de produzir uma vida de escolha e inovação, referida, ironicamente, como engenharia, através da replicação; isto é, identificando programas bem sucedidos (e as pessoas que neles operam) como modelos universalmente transportáveis para o universo das escolas. É interessante a escolha da palavra *replicação*: ela carrega uma imagem de condescendência isomórfica através de contextos e pessoas. A replicação está integrada na busca do rigor metodológico para “explicações estáveis” (NATIONAL RESEARCH COUNCIL¹⁵, 2002, p.3). As ciências da educação são vistas como a base para o que é possível (p.49) e desejável.

A *expertise* da ciência expressa-se como estando a serviço do ideal democrático. A ideia de projeto é colaboração, participação, flexibilidade, e as múltiplas soluções dadas como evidência da democracia; a ideia de justos poderes deriva do consentimento dos governados ou, pelo menos, do adulto governado. Argumenta-se, por exemplo, que as decisões da escola são melhor tomadas no local onde

¹⁵N.T. - Conselho Nacional de Pesquisa.

surgem os problemas. Os esforços das autoridades locais, de pais e professores, são vistos como produzindo melhores políticas, maior competência dos professores e inovações, pois os professores têm o controle de suas próprias práticas.

As práticas de projeto são estratégias de ordenamento e de governo de quem as pessoas são e devem ser. Esse governo incorpora-se na preocupação com o “conhecimento útil” sobre aquilo que funciona. O objeto da Pesquisa de *design* é fornecer uma relação mais afinada entre as condições da escolarização e o auto-governo. As palavras *engenbaria* e *reengenbaria* são utilizadas para falar sobre o modo de vida no qual o professor e a criança continuamente “inovam” através de princípios homólogos com o cosmopolitismo inacabado.

O planejamento na Pesquisa de *Design*, uma vertente das novas ciências da aprendizagem escolar, tem por propósito, tomando emprestado, do início do século XX, colocar-se “a serviço do ideal democrático”. “*Design* e engenharia são gerativos e transformadores” (Kelly, 2003, p.4). A pesquisa está ancorada na vida diária da escola a fim de possibilitar a participação e o agenciamento dos indivíduos.

A democracia profissionalizada do *Design* reside em seu “sistema aberto”. A Pesquisa de *Design* é o processo contínuo e fluido de inventar ferramentas que coloquem a reforma e o permanente desenvolvimento do sistema em íntima relação com os participantes. Por exemplo, o ensino da matemática foi usado para enunciar as ideias de participação popular e o significado da relevância da vida pessoal: “a aprendizagem deve ser contextualizada, e a aprendizagem da matemática deve ligar-se mais de perto à experiência dos estudantes” (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE¹⁶ 2003, p.5).

A ideia de sistema é uma intervenção teórica particular sobre a unidade do todo. O sistema aberto dirige a atenção para a incerteza do futuro; contudo, está projetando essa incerteza em sistemas estáveis,

¹⁶N.T. - Coletivo de Pesquisa Embasada em *Design*.

dos quais são gerados regras e princípios para dar ordem à mudança, ao agenciamento humano e à participação e colaboração esclarecidas.

A abertura do sistema destina-se, de fato, a oferecer ordem e consenso através de constante monitoramento na distribuição da instrução. O sistema posiciona as ações em uma estrutura funcional (sistema) que é equilibrada pela coordenação de processos de implementação contínua fundados na vida cotidiana da escola. A função da pesquisa é garantir um conhecimento completo que irá “fechar a lacuna de credibilidade existente entre a pesquisa sem base científica e o isolamento dos pesquisadores” (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003, p.5). Os temas da estabilidade e da universalidade são inscritos através da noção de intervenção sustentável: “A intervenção sustentável requer que se compreenda como e por que uma inovação funciona em um dado ambiente ao longo do tempo, e como e por que se transpõe para outros ambientes” (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003, p.6).

Assim como a Pesquisa de *Design*, o relatório denominado *No Child Left Behind*¹⁷ (2002), encomendado ao *National Research Council* (2002) para implementação de legislação pelo Congresso dos Estados Unidos, também instala as noções de projeto e planejamento. A diferença entre ambos é mais em termos de tática do que em relação aos princípios que governam o planejamento da mudança e das pessoas. O objetivo do referido relatório é identificar os critérios de ciência que garantirão dados confiáveis sobre as reformas escolares. O relatório usa uma linguagem de rigorosos procedimentos de projeto e replicação ao enfatizar tecnologias de projeto da pesquisa. A perspectiva desse relatório, assim como a da Pesquisa de *Design*, é a de uma sociedade democrática e inclusiva. O uso de procedimentos rigorosos de planejamento está ligado à expectativa de que o compromisso da nação de fazer avançar a educação de todas as crianças requer esforços contínuos para aprimorar sua capacidade de pesquisa (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2002, p.21).

¹⁷N.T. - Nenhuma Criança Deixada para Trás.

As asserções normativas sobre a democracia e sobre uma sociedade inclusiva são aceitas como verdadeiras. São tratadas como um consenso previamente montado e sem necessidade de qualquer discussão. O problema é apenas instrumental no que se trata de identificar “*What Works*”¹⁸ — título do Programa de administração federal sobre pesquisa destinada a selecionar as reformas provadas bem sucedidas ligadas à legislação do *No Child Left Behind*.

Há certas sobreposições e certas distinções entre as duas formas de projeto em pesquisa. O propósito do projeto também na “pesquisa baseada em evidências” é a engenharia de pessoas. Ambas as abordagens de pesquisa devem descobrir o conhecimento útil sobre aquilo que funciona, a fim de programar os métodos mais eficientes de intervenção. O critério da “utilidade” presume um consenso sobre o quê e quem está incluído e, portanto, incorpora processos de abjeção.

A utilidade do conhecimento, contudo, não é a mesma nos dois programas de pesquisa. Em um, o conhecimento está nas intervenções e monitoramento contínuos na engenharia de pessoas. No outro, está no controle das variáveis que geram conhecimento “verificável” na “reengenharia que segue os “padrões de ouro”¹⁹ dos caminhos aleatórios dos testes médicos e de medicamentos. Esses padrões de ouro são a verdadeira ciência. Como experimentos projetados, não controlam as variáveis e o conhecimento verificável que permite testar hipóteses para julgá-las, assim como sua replicação (Shavelson, Philips, Towne & Feuer, 2003). O problema metodológico do *design* é, em última instância, estabelecer sistemas de práticas estáveis e harmoniosos sobre aquilo que funciona para a engenharia.

Os processos de cálculo, ordenamento e mudança que se dá através do projeto são apresentados como neutros em relação aos objetivos do sistema. A Pesquisa de *Design* assegura imparcialidade no acompanhamento de intervenções que buscam mudanças e inovações

¹⁸N.T. - O Que Funciona.

¹⁹N.T. - No original, *gold standards*. O termo refere-se a padrões estabelecidos nos Estados Unidos para comportamentos que garantam uma vida saudável e sustentável.

na escolarização, através de “processos científicos de descoberta, exploração, confirmação e disseminação” (KELLY, 2003, p.3).

A impessoalidade não é neutra. A Pesquisa de *Design* é uma política, no sentido em que venho usando esse termo. Ela apaga diferenças em um gesto democrático de participação que simultaneamente dita as regras que ordenam a conduta. Os procedimentos ordenam e classificam as atividades diárias da sala de aula como um sistema constituído por um conjunto de relações harmoniosas e consensuais. A flexibilidade e a avaliação contínua domam o acaso, pondo em ordem e arrumando as coisas e as pessoas a serem modificadas. O sistema de instrução, ao continuamente buscar relações mais eficientes acerca do social e do individual, é, como o pragmatismo dos movimentos progressivistas, uma forma particular de populismo.

A vida das pessoas converte-se em um evento de planejamento, com uma escolta de *experts* dando assistência a este (Berger et al., 1974). As classificações e distinções psicológicas inscrevem princípios de cosmopolitismo; ou seja, a criança que resolve problemas, em uma vida de continuamente fazer escolhas e inovações, no interior das fronteiras de um sistema social no qual a ação se ancora. O funcionamento desse sistema aberto é delimitado pelo ordenamento e pelas classificações das teorias psicológicas da aprendizagem, motivação, comunicação e individualização, que transformarão “a metacognição da criança e do professor” (Kelly, 2003, p. 3, 5). A ciência da complexidade é, ironicamente, o desejo de certeza – afastando-se da falta de credibilidade e da incompletude do conhecimento. A abertura do processo de *design* é um sistema de ciclo fechado dirigido por sua própria lógica interna.

O progresso está relacionado ao microgoverno da vida que possui múltiplas dimensões de tempo – o tempo de uma vida regulada, o tempo de viver em diferentes comunidades onde existem processos de contínua inovação, e a compreensão associada à internet e às multitarefas. Os temas salvacionistas do eterno aprendiz são os do eu que vive na incerteza e na certeza. As qualidades do presente são algo

como o rizoma de Deleuze e Guattari (1987), uma coleção de componentes heterogêneos e uma multiplicidade que funciona com variação, expansão e ramificações. O aprendente por toda a vida é um modo de vida em comunidades variadas que se movem em diferentes tempos e espaços. O aprendente por toda a vida é um cidadão da nação, mas ele ou ela também se comunica através da internet e de jogos de computador jogados simultaneamente no mundo inteiro, com múltiplas identidades e com narrativas desconexas – tal como em *Seinfeld*, a comédia de televisão em que não há uma coerência global na história de seus quatro principais personagens.

O projeto da ciência é o pastor que conduz os outros em nome da democracia. O significado de democracia é a colaboração entre “várias partes interessadas”. Esses interessados são pesquisadores, elaboradores de políticas e professores que trabalham em parceria para decidir o que é melhor para as escolas. Com vistas a encorajar uma aproximação mais íntima entre o conhecimento da pesquisa e a sala de aula, o *National Research Council* apela para “parcerias entre pesquisadores e professores” a fim de levar a *expertise* da pesquisa diretamente para as escolas e salas de aula (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2002, p. 94-95). Em contraste com a Pesquisa de *Design*, a colaboração pretende identificar o projeto rigoroso de métodos e gerar os dados apropriados com o fim de descobrir o que funciona e, assim, que reformas devem ser replicadas para obter escolas mais eficientes. As ciências da educação garantem aos políticos, aos cidadãos e aos sistemas escolares “evidências duras”, “imparcialidade” e “deliberação científica razoável e rigorosa” (p. 12-13).

A ciência tem as qualidades duais discutidas anteriormente – classificações, distinções e cálculos – que vão ordenar e planejar (projetar) a mudança de mundo que opera para mudar as pessoas. O conhecimento útil da ciência vai mudar as condições da escola que transforma as pessoas. Menos transparentes nas declarações abertas sobre a escola democrática são as inscrições de uma calculada democracia particular para fabricar as pessoas.

O PROJETO DA CRIANÇA COMO CIDADÃO GLOBAL, O COSMOPOLITISMO E OS PROCESSOS DE ABJEÇÃO

O historiador Carl Becker, em *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers* (1932), escreveu sobre a virada do pensamento filosófico no século XVIII. Ele defendia que os pensadores desse século moveram-se do conhecimento dado por Deus para o conhecimento que existia na natureza. A cidade do homem [sic] encontraria o progresso no mundo secular. A mudança na localização do objeto da ciência, de Deus para a natureza, contudo, não acarretou mudança no sistema de razão acerca das regras previamente estipuladas para ordenar “as coisas”. A discussão feita por Becker tem analogias com o cosmopolitismo, com a pedagogia e com a fabricação do cidadão. Do século XVIII até o presente, o cosmopolitismo funciona como um conjunto de valores sagrados sobre a razão e a ciência no projeto emancipatório do progresso em direção a uma humanidade unificada, delimitada pela liberdade, autonomia e felicidade. Os princípios gerados foram inscritos como universais no avanço da civilização. Essa universalidade nunca foi universal, senão particular. O sonho inclusivo de planejar a aprendizagem por toda a vida, a sociedade da aprendizagem ou a sociedade da informação nas reformas escolares contemporâneas não é produzido através das mesmas montagens, conexões e desconexões que ordenaram a educação progressivista americana e suas ciências da criança.

Incorporada no cosmopolitismo que atravessa os projetos pedagógicos é que a ciência esté a serviço da democracia, através do planejamento da mudança das condições das pessoas – condições que, por sua vez, transformam as pessoas. As enunciações do planejamento das pessoas são continuamente colocadas em categorias transcendentais de humanidade e de valores globalizados, incorporadas no cosmopolitismo do futuro cidadão. A manifestação prática disso é que o conhecimento deve ser útil para a mudança. O estilo retórico da ciência e sua utilidade nos Estados Unidos inspira-se no estilo retórico dos sermões puritanos (Bercovitch, 1978), com a denúncia dos males que derrubarão as paredes do templo seguida de prescrições otimistas de

ressurreição. A forma retórica desses sermões hoje manifesta-se como quem precisa de críticas? O que é necessário são ações para reconstruir as paredes e confrontar os desafios da sociedade e da escola modernas. O otimismo reside em identificar o que funciona e em guiar e dirigir os caminhos para o futuro utópico.

Ironicamente, há pouca evidência de que a busca do conhecimento útil tenha sido útil à escola no sentido de originar compromissos sociais, culturais e políticos mais amplos. O que ocorre, na verdade, é o oposto. O fatalismo que mencionei antes não é o da igreja universal dos tempos medievos, ou o das narrativas salvacionistas da Reforma e da Contra-Reforma. Está incorporado nos sistemas de razão que naturalizam o presente, em seus sistemas de abjeção como a inclusão, e na razão e na ciência como aprendizagens das majestades do mundo dado. Esse fatalismo evoca o plano pastoral para o fornecimento de “conhecimento útil” a fim de ordenar e estabilizar a democracia por vir e as fronteiras nas quais agem seus cidadãos.

Permitam-me oferecer – ou pelo menos esboçar – ao cidadão na pedagogia um otimismo diferente das estratégias de projeto discutidas anteriormente. O otimismo é ainda a fé iluminista na razão, se não o dogma do planejamento aqui explorado. A política de pesquisa é a de abalar o presente como algo dado. Uma vez que concordemos que as desigualdades existem, que expressemos nossa indignação com os sofrimentos encontrados, que profiramos as palavras que anunciam que o mundo é socialmente construído e, portanto, modificável, e que continuemos com os topoi de que todas as crianças devem aprender, esses acordos remeterão para a diferença como algo dado, que estabelece as divisões como locais de intervenção. A desnaturalização do cosmopolitismo não elimina seu comprometimento com um mundo humano e justo. A estratégia é testar continuamente os limites à maneira pela qual os objetos de reflexão e as ações são produzidos a fim de honrar esses compromissos.

Por fim, embora enfocando os Estados Unidos, o Excepcionalismo Americano e o cidadão na pedagogia, meu foco nas reformas escolares americanas e no cosmopolitismo pretende dar especificidade empírica a

uma problemática mais geral da globalização que aparece ao longo do século XIX — e não sugerir qualquer excepcionalidade à nação ou a seu sistema escolar. Devo admitir que hesitei em usar a palavra globalização, devido a seu status na atual fala do planeta. Meu interesse na globalização não está no fato de que ela existe e, sim, em como este momento da globalização é diferente de momentos anteriores. O cosmopolitismo provê uma forma comparativa de considerar o global e suas particularidades.

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.

ANDERSON, B.. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. (Revised edition). London: Verso, 1991.

BAKER, K.. *Enlightenment and the institution of society: notes of a conceptual history*. In: MELCHING, W. & WYGER, V. (Eds.). *Main trends in cultural history*. Amsterdam: Rodopi, 1994, p. 95-120.

BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I.. *Race, nation, class: ambiguous identities*. New York: Verso, 1991.

BECKER, C.. *The heavenly city of the eighteenth-century philosophers*. New Haven: Yale University Press, 1932.

BELL, D. A. *The cult of the nation in France: inventing nationalism, 1680-1800*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

BERCOVITCH, S.. *The American Jeremiad*. Madison: University of Wisconsin Press, 1978.

BERGER, P.; BERGER, B.; & KELLNER, H.. *The homeless mind: modernization and consciousness*. New York: Vintage, 1974.

BUTLER, J.. *Bodies that matter: on the discourse limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.

CRUIKSHANK, B.. *The will to empower: democratic citizens and the other subjects*. Ithaca, NY: Cornell University, 1999.

DARLING-HAMMOND, L.. Teachers and teaching: testing policy hypotheses from a National Commission Report. *The Educational Researcher*, 27(1), 4-10, 1998.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F.. *A thousand plateaus. and schizophrenia*. (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Designed-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, (2), 5–8, 2003.

DROST, W. H.. *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: University of Wisconsin Press, 1967.

HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, England: Open University Press, 2003.

HUNTER, I.. *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martin's Press, 1994.

KELLY, A. . Research as design. *Educational Researcher*, 32(1), 3-4, 2003.

KRISTEVA, J.. *Powers of horror: an essay on abjection* (L. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press, 1982.

LINDBLAD, S., & POPKEWITZ, T. S. (Eds.). *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. New York: Information Age Publishers, 2004.

MAEROFF, G. . *A classroom of one: how online learning is changing our schools and colleges*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MCMAHAN, D.. *Enemies of the enlightenment. The French counter: Enlightenment and the making of modernity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.

MEAD, G. H. . *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist* (edited, with introduction, by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MEYER, J. W. . Myths of socialization and of personality. In: HELLER, M. S. Thomas C., and WELLBERY, David E. (Ed.). *Reconstructing individualism: autonomy, individuality, and the self in western thought*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. p. 208-221.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE. *What matters most: teaching for America's future*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 1996.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE. *No dream denied: a pledge to America's children*. Washington, DC: Author, 2003.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Scientific research in education*. Washington, DC: Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Scientific Principles for Education Research, National Research Council, 2002.

NUSSBAUM, M. Patriotism and cosmopolitanism. Martha Nussbaum with respondents. In M. Nussbaum & J. Cohen (Eds.), *For the love of country: debating the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press, 1996. p.3-17.

POPKEWITZ, T.. *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T. . Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35(4), p. 535-570, 1998a.

POPKEWITZ, T. S.. *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998b.

RODGERS, D.T. . *Atlantic crossings: social politics in a progressive age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

SHAVELSON, R.; PHILIPS, D. C.; TOWNE, L. & FEUER, M. . On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), p. 25-28, 2003.

SHIMAKAWA, K. *National abjection: asian american body onstage*. , NC: Duke University, 2002.

SIMON, M., & MASSCHELEIN, J. . *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*. Sweden: Linköping University, 2006.

SKLANSKY, J. . *The soul's economy: market society and selfhood in american thought, 1820-1920*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2002.

SOYSAL, Y. N., BERTILOOT, T., & SABINE, M. . Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: SCHISSLER, H. & SOYAL, Y. N. (Eds.). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books, 2005, p.13-34.

VARELA, J. (2000). On the contributions of the genealogical method in the analysis of educational institutions. In: POPKEWITZ, T. ; FRANKLIN, B. & PEREYRA, M. (Eds.). *Cultural history and education: critical studies on knowledge and schooling*. New York: Routledge, 2000. p.107-124.

WARD, L. F. . *Dynamic sociology, or applied social science, as based upon statistical sociology and the less complex sciences*. New York: D. Appleton and Co., 1883.

WEBER, M.. *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (T. Parsons, Trans.). New York: Charles Scribner and Sons, 1904-05/1958.

WOOD, G. S. . *The radicalism of the American Revolution*. New York: Vintage Books, 1991.

Thomas S. Popkewitz é professor na Universidade de Wisconsin, Madison/WI, E.U.A. Tem estudado a racionalidade que embasa as reformas educacionais e a pesquisa no campo do ensino, do currículo e da formação de professores. Também tem desenvolvido pesquisas e estudos em educação comparada com colegas norte-americanos, europeus e latino-americanos que têm como foco a história do desenvolvimento dos sistemas escolares ao longo do século XIX.

E-mail: tspopkew@wisc.edu

Recebido em janeiro de 2011

Aceito em abril de 2011