

ESCOLA IDEAL E IDEAL DA ESCOLA: ANÁLISE HISTÓRICO-FILOSÓFICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Nadia A. Bossa

Professora Titular do Curso de Pós Graduação – Stricto Sensu
em Psicopedagogia da Unisa - Universidade de Santo Amaro – SP - Brasil.

Correspondência para:

Profª. Dra. Nadia Aparecida Bossa

Rua Ilansa, 36 – Mooca – SP

CEP: 03124-070

Brasil

nbossa@terra.com.br

RESUMO

Apresentamos neste artigo as implicações filosófico-educacionais presentes na tradição cultural do Ocidente, a partir do período medieval, mais precisamente da modernidade. A história da cultura ocidental revela-nos que a educação sempre esteve intimamente vinculada à teoria produzida, tanto no âmbito da Filosofia, como no das ciências humanas em geral. Analisando o conceito da criança na filosofia e história, à partir da idade média, fomos explicitando as relações com a Pedagogia e mostrando como a Educação foi e continua sendo, marcada pelo pensamento de seu tempo.

Através dessa digressão histórico-filosófica pudemos rastrear as vicissitudes de nossa cultura ocidental na formação do pensamento moderno e na passagem para o contemporâneo e a forma como determinaram as relações entre subjetividade, infância e pedagogia.

Ao longo dessas reflexões fomos estabelecendo com precisão o objeto de nosso interesse: a Escola e sua função, a educação. Concluímos que essa instituição, sendo uma construção eminentemente subjetiva, ainda que social e cultural encontra-se ancorada num grande equívoco do pensamento ocidental: a busca pelo SER ideal. Finalizamos nosso artigo buscando responder, com base na psicanálise, a seguinte questão: Se esse ideal é inalcançável, o que se pode esperar das crianças?

Palavras-chave: criança, escola, fracasso escolar, história e filosofia da educação, cultura, psicanálise

INTRODUÇÃO

A incursão pela história das idéias de nossos antepassados é condição para estudar o presente e planejar o futuro. Buscamos neste artigo as implicações filosófico-educacionais presentes na tradição cultural do Ocidente, a partir do período medieval, mais precisamente da modernidade. A história da cultura ocidental revela-nos que a educação sempre esteve intimamente vinculada à teoria produzida, tanto no âmbito da Filosofia, como no das ciências humanas em geral.

Corroboramos o pensamento de Paulo Freire (1987, p. 29-56), exposto em “Pedagogia do oprimido”, de que toda ação educativa, para ser válida, deve ser necessariamente precedida por uma reflexão sobre o homem a quem se deseja educar. E essa reflexão sobre o homem alcança maior qualidade se apoiada em análise profunda de seu ambiente. A educação deve levar em conta, principalmente, a vocação ontológica do homem, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, visto que vive em uma época, lugar e em um contexto social e cultural preciso.

Sem essa reflexão, corremos o risco de adotar métodos educativos que reduzem o homem à condição de objeto, projeção de representações deterioradas que temos dele. Ora, não obstante nosso objetivo não seja propor métodos educativos, ocupamo-nos neste trabalho do exame de uma questão diretamente vinculada à educação que só tem sentido se analisada à luz de suas implicações histórico-culturais. Se faltasse uma análise do ambiente cultural, poderíamos contribuir para uma educação pré-fabricada e castradora.

Para Freire, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto socioeconômico, cultural e político, enfim, num contexto histórico. Considerando-se essa proposição, a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem, ou seja, sua vocação para ser sujeito, quanto às condições nas quais ele vive. Segundo Freire, o homem chegará a ser sujeito por meio da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais reflete sobre sua realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se conscientiza e se compromete a intervir na realidade para mudá-la.

O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no mundo e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Luckesi (1990, p. 31), ao tratar da relação entre Educação e Filosofia, diz que não é a prática educacional que estabelece seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a Educação, dentro de uma sociedade.

Mannoni (1988), em “Educação impossível”, afirma que as crianças padecem por ser a educação perversa, resultado de uma emboscada que o ser humano criou para si. Diz a autora que os adultos, colhidos no drama de sua própria história, são afetados pelos paradoxos do universo

que criaram e, por não conseguirem fazer sua leitura, tornam-se estranhos à “emboscada” em que foram colhidos:

Se bem que as relações do homem com o seu semelhante estejam marcadas, como sublinha Lacan, pelo cunho de uma divisão original que é responsável pelas tensões agressivas e a rivalidade homicida presentes em todos os vínculos com outrem, nem por isso se pode abstrair do contexto socioeconômico e político em que essas relações têm lugar (Mannoni 1988, p. 23).

Em “Uma educação pervertida”, capítulo inicial da obra “Educação impossível” de Mannoni, a autora discute o fato de a educação não ser decorrência apenas da condição pessoal de pais e educadores, enfim dos adultos em geral, mas também de um contexto socioeconômico e político. Dessa forma, não obstante as relações humanas sejam marcadas pelo inconsciente, hoje os psicanalistas reconhecem a importância do contexto para compreender o homem. O estudo do sintoma escolar não pode, portanto, ser realizado sem considerar a dimensão coletiva.

A autora citada, para demonstrar suas idéias, apresenta três casos clássicos expostos por Freud (“Pequeno Hans”, “O caso Dora” e “Presidente Schreber”), nos quais o pai da Psicanálise discute o sintoma e o conflito, sem, no entanto, relacionar os casos ao contexto cultural de sua época. Mannoni (1988, p. 24) critica o posicionamento de Freud, afirmando que se trata de “estabelecer os efeitos de um tipo de educação que, na sua época, foi apontado ao mundo como sendo a própria imagem exemplar de uma educação ideal”.

Mannoni apresenta essa análise ao discutir o caso de Daniel P. Schreber, filho de um célebre médico reconhecido por suas obras sobre anatomia, fisiologia, higiene, cultura física e pedagogia. Em virtude de sua autoridade, o pai exerceu grande influência sobre médicos, educadores e pais, e pôs em prática, em seu próprio lar, as teorias educativas que produziu. Ocorre que Daniel P. Schreber, filho de pai excepcional, segundo a visão das autoridades da época, revelou-se um psicótico. Dessa forma, Mannoni questiona a problemática envolvida no exame do caso Schreber: ele seria ou não produto da educação recebida?

Ora, assim como Mannoni, partilhamos da posição lacaniana de que as relações do homem com seu semelhante são determinadas pelo inconsciente e que essas mesmas relações são também determinadas pelo contexto socioeconômico, político e, acrescentamos, cultural.

Dessa maneira, apresentamos o conceito de criança na Filosofia e na História, a partir da Idade Média, e explicitamos as relações com a Pedagogia, ou seja, mostramos como a Educação foi, e continua sendo, marcada por seu tempo.

A CRIANÇA PENSADA PELOS FILÓSOFOS DA MODERNIDADE

A Filosofia constitui-se numa “aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento” (Chaui, 1999, p. 20).

Ao enveredar-se pelo pensamento filosófico, o homem ocupou-se com a reflexão: “Que é a realidade?” Essa indagação contrapõe-se ao mito e às aparências e busca o real, que se constitui numa procura de resposta permanente na história da especulação humana. Para Chaui (1999, p. 25), a Filosofia, ao nascer, tem um conteúdo preciso: ela é uma cosmologia, ou seja, nasce como conhecimento racional da ordem do mundo ou da Natureza.

Relativamente ao mito, Chaui (1999, p. 28) afirma que o mito é uma narrativa sobre a origem de astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal e que para os gregos ele configura-se um discurso proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa; uma história baseada na autoridade e confiabilidade do narrador. E o mais importante: a autoridade do narrador advém de ter testemunhado diretamente o que narra ou de ter recebido a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos apresentados.

O período pré-socrático ou cosmológico, início da Filosofia, ocupou-se, como dissemos, da explicação racional e sistemática da origem, ordem e transformação da Natureza, da qual o homem faz parte. Dessa forma, “ao explicar a Natureza, a Filosofia também explica a origem e as mudanças dos seres humanos” (Chaui, 1999, p. 35). Da questão “Que é a realidade” surgem duas respostas: o real é “physis”,^[1] e o real é o ser. A primeira resposta é jônica e inaugura a filosofia como cosmologia. A segunda é eleática e define os rumos da Filosofia como ontologia: “A Filosofia nasce da admiração e do espanto, dizem Platão e Aristóteles. Admiração: Por que o mundo existe? Espanto: Por que o mundo é tal como é?” (Chaui, 1999, p. 209).

Desde seu início, a Filosofia ocupou-se de questões, como: o que existe? Por que existe? Como é isso que existe? Por que e como surge, muda e desaparece? Essa busca de explicação racional para a origem do mundo constitui a Cosmologia, que é a procura de um princípio que causa e ordena tudo da Natureza, busca de uma força natural perene e imortal, chamada “physis”. Era, portanto, a Cosmologia uma física. Já o estudo do ser enquanto ser é chamado Filosofia Primeira, ou Metafísica, ou Ontologia. Para Chaui (1999, p. 210), Ontologia significa “estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente”.

Os primeiros filósofos não se preocupavam explicitamente se podemos ou não conhecer o Ser, visto que partiam da pressuposição de que podemos conhecê-lo. A verdade era tida como manifestação das coisas para nossos sentidos. Ora, como o Ser está manifesto e presente, podemos conhecê-lo. Já na modernidade, a questão é outra. Em vez de indagarem pelo real, os filósofos querem saber: “Como é possível o conhecimento (do real)?” Trata-se de “compreender e explicar como os relatos mentais – nossas idéias – correspondem ao que se passa verdadeiramente na realidade” (Chaui, 1999, p. 115). Portanto, os modernos situam o sujeito entre o saber e o real.^[2] Assim, surge um novo entendimento do existente e uma nova noção de verdade. Se para os antigos o existente é presença, para os modernos é representação.^[3] Logo, a

referência dos modernos, quando falam do real, desloca-se para o plano subjetivo. É nesse sentido que a modernidade é o tempo da subjetivação do mundo.

A Filosofia moderna é marcada pelo progressivo desinteresse pela metafísica e grande atenção aos problemas gnosiológicos, políticos e éticos. No século XVII, dominam a Filosofia a questão do método e a do valor do conhecimento. Daí originam-se dois movimentos filosóficos: o racionalismo e o empirismo. O primeiro, cujos expoentes são Descartes e Spinoza, creditam à razão todo o poder de conhecimento, e nega qualquer valor à experiência sensível. Já o segundo, que tem como principais filósofos Locke, Berkeley e Hume, afirma que o conhecimento humano apóia-se somente na experiência sensível. No século XVIII, Voltaire, Rousseau, Newton constituem os representantes do Iluminismo, que defende a unificação da herança do racionalismo e do empirismo.

Descartes (1987, p. 68), buscando uma verdade indubitável, inicia suas meditações pela dúvida metódica. Para explicá-la, recorre ao artifício de supor a presença do gênio maligno, cuja função seria a de alimentar a hipótese do pensamento como um conjunto de falsidades. A primeira verdade indubitável, segundo Descartes (1987, p. 69), tem origem na própria reflexão: “Para que o gênio maligno me engane, é necessário que eu, enquanto estou sendo enganado, me mantenha pensando e disso tenho certeza. Penso, logo sou – eis a primeira verdade.”

Uma evidência, portanto, de ordem intelectual, que põe o homem no centro de seu interesse. Assim, Descartes põe a Filosofia na rota da preocupação com o conhecimento, indicando o que mais tarde viria a constituir uma tendência de redução da Filosofia à Epistemologia;^[4] a reflexão do filósofo também delinea a figura do sujeito, isto é, caracteriza a subjetividade moderna em torno do pensamento.

Desde o início de seu “Discurso sobre o método”, o filósofo ocupa-se da importância do método para a ciência. Para ele, a faculdade de julgar e de distinguir o verdadeiro do falso (bom-senso ou razão) é igual para todos os homens. Não haveria homens mais inteligentes que outros, mas apenas caminhos diferentes trilhados por uns e outros. O caminho mais apropriado para estabelecer o valor do conhecimento é o da dúvida. Todos os conhecimentos deveriam ser submetidos à dúvida, até que aparecesse o absolutamente certo. Assim, a dúvida constitui o método adequado para a descoberta da verdade. Os conhecimentos obtidos por meio dos sentidos seriam os primeiros a ser deixados de lado, visto que os sentidos costumemente nos enganam.

Descartes (conforme citado por Chauí, 1996, p. 116), afasta a experiência sensível, ou o conhecimento sensível, do conhecimento verdadeiro, que é puramente intelectual, e localiza a origem do erro em duas posturas, que chamou de atitudes “infantis”:

A prevenção, que é a facilidade com que nosso espírito se deixa levar pelas opiniões e idéias alheias, sem se preocupar em verificar se são ou não verdadeiras.

A precipitação, que é a facilidade e a velocidade com que nossa vontade nos faz emitir juízos sobre as coisas, antes de verificarmos se nossas idéias são ou não são verdadeiras. São opiniões que emitimos em consequência da nossa vontade de ser mais forte e poderosa do que nosso intelecto.

A prevenção e a precipitação, portanto, seriam duas ações humanas que marcam a falta de amadurecimento intelectual e estariam vinculadas a um estágio da vida do homem, ao que parece, nem sempre superado.

O autor de “Discurso sobre o método” vê o homem como uma mistura de corpo e alma, condição esta responsável pelas idéias confusas, isto é, imersão do homem no erro, e acredita que, pela ascese das meditações, ele pode elevar-se à condição de sujeito, de pura “res cogitans”.

Para Descartes (1987, p. 38), por ter nascido criança a alma humana está condenada a uma espécie de aprisionamento. Entende que o fato de termos sido crianças manteve-nos, durante muito tempo, sob o governo de apetites e de preceptores, sob o jugo do corpo e da cultura. Assim, uma vez adultos, nossos juízos não são tão puros e tão sólidos quanto seriam se tivéssemos usado a razão por inteiro desde o nascimento, e se tivéssemos sido conduzidos somente por ela. Afirma Descartes (1987, p. 38):

A primeira e principal causa dos nossos erros são os preconceitos de nossa infância. Trata-se de substituir o homem à criança. A infância seria um estado originário – com valor meramente histórico – de recalque da razão. Assim, não seria pela história que o homem abandona a condição infantil e chega à idade adulta, mas, sim, pela filosofia...

Descartes afirma, então, que o erro é decorrência dessas duas características do ser humano, chamadas por ele de atitudes infantis: a prevenção e a precipitação. A “prevenção” caracteriza a facilidade com que nosso espírito se deixa levar pelas opiniões alheias sem se preocupar em verificar se são ou não verdadeiras. A “precipitação” define-se como a velocidade com que nossa vontade leva-nos a emitir juízos sobre coisas sem verificarmos se são verdadeiros ou não. Logo, a condição infantil seria a causa do erro e deveria ser superada pela Filosofia. O conhecimento sensível (próprio da criança) teria de ser afastado. Da mesma forma, o conhecimento armazenado na memória do adulto, resultado da “prevenção” (que ocorreu na infância), precisa ser esquecido, visto que é constituído por meio de outros adultos e está cristalizado em nós, impedindo-nos de pensar e de investigar. Aqui, portanto, há a negação da infância, origem de preceitos educativos e pedagógicos que visam transformar a criança no adulto ideal.

Nesse período, existe a convicção de que a razão humana é capaz de conhecer a origem, as causas e os efeitos das paixões e emoções e, pela vontade orientada pelo intelecto, é capaz de governá-las e dominá-las. A vida ética pode ser plenamente racional.

O humanismo cartesiano, procurando a transformação do sujeito em sujeito do conhecimento, atribui à infância um peso negativo. Ela deveria ser superada para que houvesse uma grande reforma humana.

Ao cartesianismo segue-se o Iluminismo, época particularmente marcada pela crença nos poderes da razão (Razão Triunfante). A ilimitada confiança na razão humana leva o homem a

pensar-se capaz de superar os mistérios da realidade e a admitir que é possível tornar os homens melhores e felizes, desde que iluminados e instruídos. O Iluminismo é, antes de tudo, um antropocentrismo, uma crença ilimitada na natureza humana, considerada em seus caracteres universais e não individuais. O Iluminismo será definido como a saída da condição de “menoridade”. Essa noção de superação da infância, ou da menoridade, vai-se alterando no transcorrer da história. E a forma de conhecer, que está na base dessa questão vista pela Filosofia, encontra diferentes pensamentos: se para Descartes, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado, para Locke o conhecimento realiza-se por graus contínuos, partindo da sensação até chegar às idéias.

Essa diferença de perspectiva estabelece as duas grandes orientações da Teoria do Conhecimento, conhecidas como racionalismo e empirismo. Para o “racionalismo”, a fonte do conhecimento verdadeiro é a razão que opera por si mesma, sem o auxílio da experiência sensível e controlando a própria experiência sensível. Para o empirismo, a fonte de todo e qualquer conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas idéias de razão, que controla o trabalho da própria razão.[5]

“Tornar o entendimento objeto para si próprio, tornar o sujeito do conhecimento objeto do conhecimento para si mesmo é a grande tarefa que a modernidade filosófica inaugura, ao desenvolver a teoria do conhecimento” (Chauí, 1996, p. 115-116).

Dessa perspectiva, diferentemente dos séculos XVI e XVII, o século XVIII é marcado por uma nova noção de infância. Se antes a infância era vista como obstáculo ao pensamento especulativo, já que maculava a razão, no século XVIII passa a ser a menina dos olhos do pensamento de Rousseau (1979, p. 303-304):

Tendo em mim o amor à verdade como filosofia, e como método único uma regra fácil e simples que me dispensa da vã sutileza dos argumentos, volto com esta regra ao exame dos conhecimentos que me interessam, resolvido a admitir como evidentes todos os que, na sinceridade de meu coração, não puderem recusar meu assentimento, como verdadeiros todos os que me parecerem ter uma ligação necessária com os primeiros, e deixar todos os outros na incerteza, sem os rejeitar nem os admitir, e sem me atormentar com os esclarecer, desde que não me levem a nada de útil na prática.

Tanto para Descartes como para Rousseau, o que importa é o amor à verdade, como atividade nuclear da filosofia. No entanto, se para Descartes a evidência é exclusivamente intelectual, Rousseau coloca-a em dependência da sinceridade do coração.

Para Rousseau, o homem nasce bom, mas a sociedade corrompe-o. A sociedade seria dominada por uma civilização artificial, em que predomina a razão, não a natureza humana. A educação deveria iniciar-se com o desenvolvimento das faculdades sensitivas, visto que as primeiras faculdades que se formam no homem são os sentidos, que, por isso, devem ser cultivados antes de tudo.

Tendo seu critério de verdade assentado no coração, a verdade torna-se algo exclusivo da intimidade. A tarefa do educador seria explicar à criança como é o coração do homem após a perversão causada pela sociedade corrompida e como ele era bondoso em sua origem. No coração, não há perversidade – afirma Rousseau, no “*Emílio*” –; portanto, a subjetividade íntima melhor se apresenta na infância. Assim, se para Descartes a infância é uma ameaça à filosofia, com Rousseau ela é o estado filosófico por excelência, já que não se encontra corrompida pelas convenções sociais.

Esses distintos critérios de verdade levam a diferentes concepções de subjetividade: a subjetividade cartesiana, dada em forma de estrutura asséptica do sujeito do conhecimento que representa a postura iluminista, e a subjetividade rousseuniana, dada pela noção de subjetividade que representa um romantismo “*avant la lettre*”.

O objetivo da “pedagogia iluminista” é a universalidade do sujeito que, livre da memória e da cultura, poderá construir o conhecimento puro, mito de neutralidade do sujeito diante do conhecimento e, portanto, mais próximo da verdade. A “pedagogia romântica” de Rousseau quer ver o homem como pessoa harmoniosamente desenvolvida, capaz de autêntico sentimento da verdade.

No século XIX, as idéias do Iluminismo vão mostrando seus limites e começam a dar lugar às instâncias espirituais que ele ignorara ou reprimira. Inicia-se um período em que se exalta o irracional e o espontâneo existentes no espírito humano, o poder dos sentimentos e a força da tradição. Esses valores constituem um novo movimento, o Romantismo, que afirma ser o reino da natureza maior e mais autêntico que o da cultura. Enquanto o reino da natureza é sereno e restaurador, o da cultura é repleto de angústias e iniquidades. Os românticos propõem substituir a concepção mecanicista da natureza, própria do Iluminismo, pela imagem de um universo animado, inesgotável de poder criativo. Afirmam que o sentimento e a fantasia são capazes de perceber dimensões da realidade que escapam à razão.

Rousseau, embora iluminista, já sustentava que o radicalismo racionalista não assegurava ao homem prosperidade nem felicidade. Para alcançá-la, o homem deveria guiar-se pelo sentimento e pela intuição.

Entre os românticos, destacam-se Fichte, Schelling, Hegel. Fichte propaga um idealismo prático e moral. Sua preocupação não é com o pensamento especulativo, mas com um problema prático: Qual é a missão do homem? Em seguida, ocupa-se com as condições para que o eu possa existir. Assim, a essência do eu, para ele, não consiste em conhecer, mas em querer; o mundo não seria um objeto do conhecimento, mas um obstáculo a superar. Dois seriam os sistemas filosóficos: o primeiro seria representado pelo dogmatismo que afirma a existência da coisa em si. Esta seria a realidade fundamental, que existe independentemente do pensamento. O segundo é representado pelo idealismo, que considera o eu como a realidade última, a causa das idéias. As coisas só existem enquanto pensadas. O dogmatismo seria escolhido pelos que têm consciência filosófica ingênua; para esse sistema, a mente é um espelho que reproduz a realidade das coisas externas. Já uma consciência filosófica madura prefere o idealismo, visto que ele assegura a

liberdade e a independência do eu. Para Fichte, que escolheu o idealismo, quando se diz que alguma coisa é, não se deseja referir-se ao ser em si, mas apenas ao ser para nós. Assim, a consciência é o fundamento do ser.

Schelling admite que nem o dogmatismo nem o idealismo oferecem condições para resolver o problema da relação entre sujeito e objeto, entre o eu e o não-eu (mundo). Afirma que o absoluto é a síntese dos opostos, ou seja, do eu e da natureza, do sujeito e do objeto. O princípio supremo da filosofia seria o eu puro e absoluto, eu enquanto ainda não condicionado pelos objetos, mas posto pela liberdade. Schelling entende o absoluto como fusão perfeita de todos os opostos, eu e natureza, ideal e real, sujeito e objeto.

Hegel, por sua vez, “considerou que as idéias só seriam racionais e verdadeiras se fossem intemporais, perenes, eternas, as mesmas em todo tempo e em todo lugar” (Chauí, 1996, p. 80). Dessa forma, a razão seria histórica, visto que a mudança, a transformação da razão e de seus conteúdos, é produto racional da própria razão. Ela não seria nem exclusivamente razão objetiva, em que a verdade estaria no objeto, nem exclusivamente subjetiva, em que a verdade estaria no sujeito, mas unidade do objetivo e do subjetivo.

Pensando como se deu a passagem do pensamento moderno para o contemporâneo, podemos afirmar que, se a modernidade delinea a subjetividade no percurso de busca da verdade, o pensamento contemporâneo, por sua vez, deixa de lado tal problemática, que para Nietzsche é uma obsessão que já deveria ter-se extinguido, voltando os olhos para o sujeito, para a própria subjetividade, que passa a constituir um dos objetos da crítica filosófica. Desse modo, as relações entre subjetividade, infância e pedagogia reordenam-se, ganhando contornos inusitados. Inclusive, é possível falar então em “crise” dessas noções e afazeres no mundo contemporâneo.

O pensamento moderno, no que se refere à questão da subjetividade, limita-se cronologicamente com Marx e Nietzsche; o primeiro porque põe entre a consciência e o mundo a ideologia, e o segundo porque questiona a unidade da consciência tomada não mais como solução, mas como problema.

Enquanto se ocupa da busca da verdade, a subjetividade moderna identifica-se com um indivíduo, enquanto “eu” psicológico, referido a uma instância superior – o sujeito do conhecimento ou a consciência moral, a personalidade. Os contemporâneos estão menos interessados nessa divisão do que em criticar a realidade dessa unidade denominada subjetividade. Para Adorno e Foucault, leitores de Marx e Nietzsche, em nossos tempos a subjetividade já não é tomada como solução, mas como problema.

Em Adorno (1992), a subjetividade é pensada sob o prisma de uma análise social em que o indivíduo autônomo, isto é, o indivíduo enquanto sujeito de seus pensamentos e atos – próprio da modernidade liberal – está extinto na sociedade atual. Se se pensa na família burguesa tradicional, diz Adorno, deve-se conferir algum poder econômico, e muitas vezes político ao pai, do qual se entende derivar seu respeito na sociedade e, internamente, perante esposa e filhos.

Corresponde a esse tipo de família uma necessária insurreição dos filhos, que, ocorrendo em algum nível de intensidade variável, é partícipe da construção de suas individualidades. Ora, se se pensa na família contemporânea, continua Adorno, sabe-se que ela participa bem menos da formação do indivíduo. O pai, não possuindo a mesma mobilidade que lhe confere o horizonte liberal, já não é digno de um enfrentamento dos filhos na disputa do amor da mãe, o que resultaria, entre outras coisas, na impossibilidade do complexo de Édipo e na impossibilidade da estruturação da personalidade individual. Em suma, o mundo contemporâneo, atingindo dessa forma a infância, já não estaria apto a gerar indivíduos autônomos. Assim, segundo Adorno, o sujeito em si já não existe, embora continue existindo enquanto sujeito para si; isto é, na falta de uma nova subjetividade, o homem continua juntando suas experiências individuais a sua velha noção de sujeito – o indivíduo seguro de sua autonomia –, mesmo que se saiba o quanto essa noção é uma fantasia em um mundo em que a autonomia é impossível.

Foucault (1989, p. 183-184), por sua vez, vê o sujeito como uma exigência do discurso, ou como resultado momentâneo de dispositivos disciplinares, ou, ainda, como produto de práticas de controle; a escola e o hospital psiquiátrico são excelentes exemplos de tais práticas, ou melhor, constituem agências disciplinadoras e controladoras. Em qualquer desses casos, não pressupõe uma instância unitária – psíquica, social ou de qualquer outro tipo – como um proto-sujeito. Foucault não pensa em qualquer instância substancial, perene, que se faça passar por sujeito, seja ela a instância dos instintos, da imaginação, do corpo, ou a unidade do ser humano. O indivíduo também não é, como se poderia pensar à primeira vista, o “outro” do poder; dessubstancializando ambos, vê o segundo como uma rede, e o primeiro não como um átomo sobre o qual o poder se aplicaria, mas como resultado momentâneo produzido por seu atravessamento. O indivíduo do qual fala o humanismo liberal é visto por Adorno como algo que se torna mera ideologia; para Foucault, ele é menos que isso – é um erro.

Assim, a noção do homem como senhor de suas próprias idéias e atos, dados a si mesmo em perfeita transparência, é considerada ora como “mera” ideologia – quando Adorno diz que a subjetividade referida a esse conceito de homem existe para si, mas não mais em si –, ora como ficção, ora mesmo como um erro – quando Foucault desconsidera qualquer instância unitária na qual a subjetividade possa ganhar perenidade (Honneth, 1983, p. 171-181).

Desse modo, a filosofia social adorniana, ao denunciar a inexistência do mundo liberal, observa que as instâncias de produção da subjetividade, que conhecemos como instâncias de produção do indivíduo autônomo, não encontram substitutos no mundo contemporâneo e estabelecem uma nova situação na qual o destino da criança é tornar-se o adulto infantilóide, à medida que, na infância, a criança não se confrontou com as resistências necessárias à conformação de sua personalidade individual. Nesse sentido, podemos dizer que, no mundo contemporâneo, a infância desaparece, isto é, ela não “acontece”, e, com isso, tampouco é possível uma subjetividade calcada na noção de autoria e de responsabilidade. Por sua vez, para a filosofia social inspirada em Foucault, por sua vez, a infância não desaparece, visto que, podemos dizer, nunca existiu de forma substancial. Ela teria sido, sempre, isto é, desde o advento da

modernidade, quando dela se começa a falar, um feixe de técnicas e procedimentos – pediátricos, pedagógicos, psicológicos etc. – que revelam apenas o “exercer” do poder, de modo que, se tirarmos cada uma dessas técnicas do feixe, como em um jogo de palitos, o que resta é o vazio.

Em ambos os casos, lendo Adorno ou Foucault, a Pedagogia fica atônita e quer voltar à crença de que a criança possui uma *natureza* sobre a qual se exerce a educação. Nesse sentido, a Pedagogia considera essas filosofias como a antipedagogia por excelência – e talvez aqui os educadores tenham razão. Eles não se conformam com a idéia da impossibilidade da educação enquanto instância de produção de indivíduos como sujeitos e pessoas.[6]

Podemos notar, então, que, se a noção de infância é um elemento interno indispensável à construção da subjetividade, na versão iluminista ou na versão romântica, sua relação com o entendimento contemporâneo da subjetividade ganha outra dimensão. Nesse caso, nosso entendimento a respeito das possibilidades da infância é dado pelas respostas sobre o que vem a ser a subjetividade. Ideologia ou ficção? Em qualquer dos casos, diz-nos Ghiraldelli Jr. (1996, p. 36-37), a conseqüência é que, se não conferimos mais validade à subjetividade iluminista ou romântica, também já não sabemos assentar nossa pedagogia. As referências válidas sobre “o que é a pedagogia”, até bem pouco tempo – para não dizer até hoje – eram o que vulgarmente conhecíamos como “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova” – o universo de nossos programas de ensino e de nossa didática, ainda que há muito nossa educação já não se sustentasse em nada disso.

A CRIANÇA NO MUNDO OCIDENTAL

No mundo moderno, as vicissitudes da Pedagogia estão intimamente vinculadas aos caminhos traçados pela Filosofia. A Pedagogia e, conseqüentemente, a escola, são resultado da maneira como a Filosofia Moderna concebeu a figura do sujeito e como, contemporaneamente, criticou essa noção de sujeito, bem como a forma como ele, em sua história, entendeu e relacionou-se com a infância.

A noção de sujeito, como a conhecemos hoje, não existiu na antigüidade clássica. Ao abandonar os mitos como forma de explicação do mundo, o homem inaugura a Filosofia, que nasce para responder à questão: “O que é a realidade?”

Na tentativa de responder a essa questão, o homem depara-se com a noção de subjetividade. Essa, por sua vez, está articulada à noção de sujeito do conhecimento.

Tanto para Descartes, como para Rousseau, a subjetividade não é uma condição dada imediatamente ao homem, mas uma situação conquistada pela busca da verdade. Ambos os filósofos entendem que, para alcançar a instância da subjetividade, que se dá pela atividade filosófica, é preciso analisar a condição humana. Essa análise engloba também o conhecimento da história das idéias sobre a infância que é o elemento central da questão educacional, que nos

permite compreender os rumos da educação ocidental e a relação com o fracasso escolar no Brasil.

A respeito da relação entre a noção de infância e a filosofia, Ghiraldelli Jr. (1996, p. 23) afirma:

Se o idealismo de Descartes difere do de Platão, ele assim se distingue, entre outras coisas, porque a maneira de ambos se escandalizarem com a condição humana está intimamente ligada à noção de infância do primeiro. Assim, se para Platão o homem está imerso no erro porque sua alma, depois da queda do mundo inteligível, torna-se prisioneira do corpo, do mundo sensível que é enganoso e somente aparência, para Descartes o homem está imerso no erro por uma questão natural: nasceu criança e, por isso, durante muito tempo, sua razão esteve sob o jugo dos apetites e dos preceptores, isto é, do corpo e da cultura. Para sair do erro, para atingir a verdade, Descartes propõe, então, a ascese das meditações, que nada mais é do que o homem tentando se desfazer do corpo (que é memória, história) para se desligar do seu passado infantil (que é imaginação, sentidos, sonhos etc.).

Se, para Descartes, a causa de nossos erros são os preconceitos da infância, é preciso, portanto, eliminá-la. Para o filósofo, para sair dessa condição que nos leva ao erro, é necessário negar os juízos que fazemos com base em saberes vindos da sensação, imaginação e da memória, restando assim apenas o intelecto. Podemos reconhecer essas idéias nas pedagogias intelectualistas, ou seja, nos conceitos que norteiam a pedagogia tradicional. O que faz a escola senão negar o corpo, a memória a imaginação da criança?[7]

É interessante notar que, assim que surge a noção de infância, surgem também mecanismos para eliminá-la. Ora, o sintoma na aprendizagem escolar, enquanto sintoma cultural, diz respeito ao aniquilamento da infância pela escola, que não é pensada do ponto de vista das necessidades da criança, e tampouco sabe o que é a criança, visto que lida com a criança real, como se fosse a ideal, a desejada, negando suas verdadeiras demandas. Ora, o que de tão assustador o adulto vê na criança que não lhe permite sua existência?

Ariès (1981, p. 157-182), tomando como ponto de partida a sociedade medieval, interpreta as sociedades tradicionais e o novo lugar assumido pela criança e a família nas sociedades industriais. Segundo o autor citado, na velha sociedade tradicional mal se via a criança: “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1981, p. 10).

A socialização da criança não era controlada pela família e sua educação era garantida pela aprendizagem que se dava por sua convivência com os adultos. Apenas ao final do século XVII é que vai ocorrer mudança considerável na organização da família e no lugar assumido pela criança. A escola substituiu a aprendizagem pela convivência, como meio de educação, ou seja:

A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. (...) Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome da escolarização (Ariès, 1981, p. 11).

Para o historiador, essa separação das crianças (em que elas são lavadas a pensar, a atividades intelectuais e reduz-se à brincadeira, visando prepará-las para a vida adulta) é conseqüência do grande movimento de moralização dos homens (promovido pelos reformadores católicos ou protestantes vinculados à Igreja, às leis ou ao Estado), mas principalmente da mudança sentimental na família, que se tornou “o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (Ariès, 1981, p. 12). Essa afeição configura-se principalmente na importância que se passou a atribuir à educação. A família organizou-se, a partir de então, em torno da criança, e essa revolução escolar e sentimental, segundo Ariès, foi seguida de uma redução voluntária da natalidade, que pode ser observada a partir do século XVIII.

A criança nem sempre, por conseguinte, foi compreendida como um ser diferenciado do adulto. A partir de uma nova forma de organização social, que Ariès (1981) localiza no início da Idade Moderna, começou-se a distinguir a criança no seio da família e da sociedade. Até então, não existia separação entre infância, adolescência e vida adulta, da forma como ocorre atualmente. No mundo medieval, aponta-nos Ariès (1981, p. 56-59), não existia um lugar diferenciado para a criança e não se acreditava que ela contivesse a personalidade de um homem. A família medieval referenciava-se mais ao mundo da tradição, às gerações precedentes, aos antepassados do que às gerações futuras, aos filhos.

Com o advento da modernidade, a família burguesa foi, aos poucos, recolhendo-se à vida privada, organizando-se em torno de si própria, retirando as crianças do mundo de aprendizagem com os adultos, na vida pública, e levando-as para dentro de casa. A partir daí, os *pequenos* passaram a ser alvo de preocupação e a família organizou-se para cuidar de sua educação e saúde. A CRIANÇA, o nome que se lhes deu, representou o surgimento de um novo *sentimento*: o relativo à infância. Nas palavras de Ariès (1981, p. 156):

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Para o autor citado, o conceito de criança é uma construção histórica, que se modificou ao longo dos tempos, dando origem a distintos sentimentos em relação à infância.

O primeiro sentimento do adulto pela criança foi identificado no final da Idade Média, quando as crianças e os adolescentes eram designados pelo termo *enfant*. É a partir dos séculos

XVI e XVII que a criança passa a ser considerada como um ser engraçadinho, ingênuo e encantador, e a ser objeto, segundo Ariès (1981), de “paparicação”.[\[8\]](#)

Esse sentimento provocou uma série de reações críticas por parte daqueles que consideravam insuportável e negativo esse tratamento dispensado às crianças. Se o sentimento de “paparicação” emergiu na família, o sentimento de exasperação veio “de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens de lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (Ariès, 1981, p. 163).

Deu-se início, então, a uma preocupação com a infância, a fim de corrigi-la e discipliná-la, e passaram a ocupar-se dela a religião, a ciência e a lei.

Nesse contexto, surge uma nova preocupação: a disciplina, a racionalidade, a moral e os costumes da infância. Acreditava-se que, por meio de uma disciplina racional, as crianças poderiam transformar-se em adultos responsáveis. Os moralistas e educadores combatiam a “paparicação” promovida pela família e pregavam um tratamento para as crianças baseado na racionalidade, em consonância com o projeto forjado no triunfo da razão.

Montaigne (1991, p. 180), no texto “Da afeição dos pais pelos filhos”, condena os pais ou quaisquer adultos que beijam e enchem de agrado as crianças ainda pequeninas. Diz:

Quanto a mim, não sinto nenhuma simpatia por essas inclinações que surgem em nós, independentemente da nossa razão. Por exemplo, a respeito do que estou contando, não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. Por isso, foi com desagrado que as tive educadas ao meu lado. Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que, então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom-senso essa disposição para as amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal. Se não forem dignos desta, nós os perceberemos dando sempre ouvido à razão, apesar das sugestões ao contrário da natureza. Amiúde, é o inverso que ocorre. Sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças, do que mais tarde com seus atos conscientes e é como se delas gostássemos à maneira de símios e não de homens.

A “paparicação” era condenada porque fazia a manutenção da infância, e esta deveria ser levada em conta no sentido de sua superação, e não de sua permanência. Sua manutenção ou, pior, seu retorno, implicaria a vitória de um reino em que sensações e imagens são, literalmente, realidade. Seria a não-instauração do programa do Iluminismo, a volta do império dos sonhos, do medo e o reencantamento do mundo; para Descartes, a derrota da filosofia.[\[9\]](#)

A história nos mostra que as relações estabelecidas pelos adultos com as crianças vão da indiferença à preocupação com a disciplina. Modificam-se as relações adultos/crianças e, conseqüentemente, o lugar que é oferecido à criança. Com base no olhar dos adultos – pais, amas, juristas, moralistas, educadores –, a criança foi constituindo-se enquanto “pensante” e enquanto “pensada”.

De “adulto em miniatura” e objeto de mimos e agrados dos adultos do meio familiar, a criança passou a ser objeto de saber-poder[10] de médicos, educadores, religiosos, enfim, de olhares externos ao meio familiar. A criança tornou-se o centro das atenções, futuro das gerações, no século XIX, transformando-se em “sua majestade, o bebê”. Passou a ser o “futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte” (Duby e Ariès, 1991, p. 146). A família passou a ter a criança como o centro das atenções e a isolá-la do convívio com as multidões, confinando-a no espaço privado. Enfim, a preocupação com a criança enraizou-se na família moderna.[11]

A preocupação com a educação escolarizada das crianças disseminou-se na sociedade e transformou-a. Segundo Ariès (1981), a família passou a ter uma função moral e espiritual, encarregando a escola de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre as crianças um poder disciplinar.

Com a nova preocupação com o mundo da criança, visto então como distinto do mundo adulto, levou a pensar que era preciso tirá-la do convívio familiar e situá-la em um local apropriado para torná-la “madura para a vida” (Ariès, 1981, p. 277). E a escola foi considerada o lugar apropriado para proteger as crianças das más influências do meio familiar:

A escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (Ariès, 1981, p. 165).

Os colégios, como institutos de ensino, foram fundados no século XV. Juntamente com eles, foram estabelecidas as classes escolares, em que os alunos eram divididos em grupos e havia um mestre para cada grupo. Nesse período, o aluno era submetido a uma hierarquia escolar. A criança, que antes participava livremente do convívio dos adultos, passou a viver o enclausuramento dos internatos e quarentenas.

Ariès (1981, p. 186) afirma:

Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gérson,[12] aos reformadores da universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obceca-dos pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade.

A infância foi prolongada além dos anos em que o garotinho ainda andava com o auxílio de ‘guias’ ou falava seu ‘jargão’, quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum, foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio. As classes de idade em nossa sociedade se organizam em torno de instituições. As-sim, a adolescência, mal percebida durante o Ancien Régime, se distinguiu no século XIX e já no fim do século XVIII através da

consciência e, mais tarde, do serviço militar. O *écolier* – o escolar – e esta palavra até o século XIX foi sinônimo de estudante, sendo ambas empregadas indiferentemente: a palavra *colegial* não existia – o *écolier* do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o *conscrito* dos séculos XIX e XX está para a adolescência.

Assim, operou-se uma modificação na organização escolar. A diferença principal entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina.

A CRIANÇA E A ESCOLA: A BUSCA DE UM IDEAL IMAGINÁRIO

Ao longo destas reflexões, temos procurado estabelecer com precisão o objeto de nosso interesse: a Escola. Dessa forma, esboçamos até aqui as construções humanas (idéias, ideais, crenças, mitos, valores, tradições) que estiveram presentes na criação dessa instituição. Interessamos estudar a escola como construção eminentemente subjetiva, ainda que social e cultural; a escola como foi no desejo daqueles que primeiro a conceberam; a escola ideal, como síntese de uma variedade de intenções e crenças; e, finalmente, estudá-la como geradora de uma sintomatologia.

E, quanto a sua função, a educação, entendida como mais do que mera transmissão de informações, sempre põe em jogo a questão do ideal que uma sociedade fabrica para si. Se, com efeito, a educação tem sido matéria das mais profundas reflexões filosóficas e dos mais acirrados debates políticos, desde os diálogos platônicos, é porque ainda está em jogo a noção de homem que se acredita ser, que se deseja ser e que se pretende que os outros sejam ou passem a ser.

Assim, a educação tem uma história. No antigo Egito, na Grécia e em Roma, tinha a função de transmissão de vida, dos bens, do saber dos ancestrais, dos feitos dos antepassados. Ancorava-se no passado, no saber transmitido de geração para geração. Já na Idade Média e, principalmente, na Idade Moderna, a função da educação passou a ser o estabelecimento da razão, da moral e da disciplina. Surge então a pedagogia.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1996, p. 12), a Pedagogia vai definir-se em função da noção de criança que surge na Idade Moderna. Para o autor, esse campo do saber fundamenta-se em dois modos de pensar e compreender a infância, que se expressam nas idéias dos filósofos Montaigne e Rousseau.

Para Montaigne, como a criança é um ser diferenciado do adulto, dever-se-ia dar a ela um tratamento baseado na disciplina, para que pudesse superar sua condição de criança, tornando-se um adulto responsável. Esse pensamento vai nortear os princípios da escola que se organiza contra a aparição feita pelos adultos no ambiente familiar.

Já o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (conforme citado por Ghiraldelli Jr., 1996, p. 14), acredita que na infância ainda não houve contato maior com a sociedade corruptora, e é a época que deve ser preservada para o cultivo do que é natural no homem, de sua intimidade. Essa

concepção rousseuniana relaciona-se ao cultivo da privacidade, tão cara às sociedades modernas. A Pedagogia, assentada sobre essas idéias, vai atuar de modo confessional, privilegiando a criança como indivíduo e pregando a disciplina interior. Segundo Ghiraldelli Jr. (1996, p. 15):

Estes dois momentos – o do século XVI e o do XVIII, o de Montaigne e o de Rousseau – estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que, existindo de fato e naturalmente a infância como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal, necessitamos evitar interferências desastrosas no mundo da criança. A escola é reorganizada para ser o ‘mundo da criança’, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do ‘mundo lá fora’ mas, pelo contrário, é esse que está errado no comportamento das crianças e que, portanto, deve mudar.

O referido autor cita, ainda, o filósofo francês Descartes. Segundo a visão cartesiana, o fato de que o homem inicie sua experiência como criança é um escândalo da condição humana. Nos primeiros anos de vida, não estamos sob o domínio da razão e, para escapar a essa condição de infante, só nós podemos nos apoiar no intelecto. A verdade poderá ser alcançada pelo intelecto, pela razão. Conforme Ghiraldelli Jr. (1996, p. 24), a filosofia cartesiana forneceu as bases da Pedagogia tradicional, que pressupõe um sujeito racional, bem como um ensino centralizado na figura do professor, que detêm o saber. Os procedimentos didáticos correspondentes a essa pedagogia partem do pressuposto de que o ensino depende da organização lógica estabelecida pelo professor. A educação seria baseada no ser racional e visaria à obtenção do saber por meio da consciência, que comandaria as idéias e os atos dos educandos.

A partir das exigências feitas pelas sociedades industriais, de homens produtivos adaptáveis aos progressos da ciência e da tecnologia, o aprendizado artesanal cedeu lugar ao ensino profissionalizante baseado na técnica e surgiu uma nova expectativa em relação à criança: um ser em desenvolvimento, ativo e espontâneo. Essa idéia de um “ser prático”, voltado para a ação, dá origem a uma educação ativa, em que o jogo e o trabalho vão fazer parte dos procedimentos educativos. Para que se pudesse estimular adequadamente essa criança, ela deveria ser respeitada em sua individualidade. Assim, tornou-se essencial o uso da Psicologia do Desenvolvimento para a chamada Escola Nova.

A pedagogia da Escola Nova incorpora a idéia de trabalho ao cotidiano educativo. Enquanto o trabalho nas fábricas tinha o objetivo de alcançar o desenvolvimento técnico-científico, o trabalho nas escolas relacionava-se ao desenvolvimento infantil. A criança, como um ser em desenvolvimento, deveria ser preparada para o futuro. Originalmente vinculada a um sentimento amoroso, a criança acabou por ser transformada em um conceito científico. Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (1996b, p. 19):

A criança não deixa, é claro, de ser um indivíduo, mas agora sua caracterização como tal – sua identidade como ser infantil – é confeccionada científica e tecnicamente: seus gostos, interesses, formas de pensamento, emoções, etc., são dissecados e determinados nas suas peculiaridades pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular, etc. A criança, por um lado, e o trabalho, por outro, são observados, mensurados, qualificados, de modo que, no ambiente escolar, que agora os reúne, se encontrem segundo um ótimo.

O entrelaçamento das expressões “criança” e “escola” está vinculado a mecanismos de controle e práticas disciplinares, com vistas no exercício do poder e na produção de um saber sobre a criança. Ela é considerada um ser em desenvolvimento, que deve ser escolarizada, disciplinada, preparada para ser eficiente. Nesse sentido, a produção de saberes com vistas no exercício do poder sobre a criança tem função normativa. A Psicologia e a Pedagogia colocam-se como saberes constituídos autorizados e especializados sobre a infância e contribuem para a disseminação da idéia de uma “criança normal”.

A criança passa a ser vista como “semente das gerações futuras” (Foucault, 1979, p. 232), e deve ser educada para obedecer a um conjunto de regras de conduta, de forma a tornar-se um adulto racional e honrado. Esse conjunto de regras fundamenta o que conhecemos atualmente como disciplina.

Foucault (1977, p. 139) realiza um estudo das práticas disciplinadoras e das relações estabelecidas no seio da sociedade ocidental a partir do século XVIII. Para ele, o poder dissemina-se por toda a estrutura social e mantém relação de reciprocidade com a produção do saber: ao mesmo tempo em que se exerce o poder, são constituídos os campos do saber; da mesma forma, o saber produz relações de poder. Veremos que esse saber como poder também vai estar presente na relação da psiquiatria com o paciente.

A disciplina é entendida por Foucault como um tipo específico de poder sobre os indivíduos: o “poder disciplinar”. O exercício do poder disciplinar dá-se mediante métodos e estratégias que efetuam o controle do corpo, realizando a sujeição das forças, impondo uma relação de utilidade e obediência. Quanto mais disciplina, mais obediência, mais eficiência. Nas palavras de Foucault (1977, p. 139), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”.

As análises de Foucault sobre as práticas disciplinares apontam para o fato de que, à medida que foi produzido na modernidade um saber sobre a criança, a escola surgiu como um espaço reservado à especificidade do “infantil” e do controle disciplinar sobre as crianças. A “criança diferenciada do adulto” emergiu como objeto do saber e como diferença a ser isolada e controlada, e a escola como espaço de exercício de controle disciplinar e de elaboração de um saber sobre a infância.

No interior da escola, ocorrem procedimentos que visam a um ajuste das crianças às regras escolares, mecanismos de controle, como ressalta Foucault (1977, p. 159): “Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do

corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)".

Desprovidas de razão, assim como os loucos e os criminosos, as crianças deveriam ser educadas para se tornar um "adulto são, normal e legalista" (Foucault, 1977, p. 171). Nesse sentido, o tratamento dispensado às crianças visava transformá-las em adulto racional e adaptado às regras da sociedade.

O poder disciplinar institui a norma: à medida que hierarquiza, regulamenta, padroniza, distribui lugares, normaliza. Assim, leva a uma homogeneização do corpo social, criando regras para impedir os desvios, ajustar as diferenças e produzir as individualizações. A criança, concebida como desprovida de razão, passou a ser mensurada, treinada, classificada e normalizada.

Vários especialistas (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais) vão ocupar-se da criança, estabelecendo parâmetros de normalidade, utilizando-se, para esse fim, a observação, o controle, os testes psicológicos.

Assim, se a norma é referência, os desvios à norma passam a ser objeto de maior controle. A produção de saberes sobre a criança, bem como o controle disciplinar a que foi submetida, trouxeram como consequência um mecanismo de exclusão. As crianças que não conseguiam adaptar-se às regras estabelecidas e atender a um ideal de obediência, disciplina, eficiência e racionalidade passaram a ser vistas como fora da norma, anormais.

A criança fica homogeneizada em relação a uma norma e "passível de cálculo (Foucault, 1977, p. 171). Logo, toda diferença coloca-a no lugar da exclusão e de desvio da norma. É nesse contexto que se dá a produção da infância indisciplinada, anormal, delinqüente, deficiente. A idéia de uma infância "desviante" que, por sua vez, precisa ser disciplinada, assistida, controlada, tratada, fundamenta as diversas abordagens sobre o "fracasso escolar".

A escola, com os dispositivos disciplinares, produziu uma operação de divisão na infância, instituindo a infância normal-anormal.

A visão histórica de Ariès (1981) e as análises arqueogenealógicas de Foucault (1977, 1979) mostram que o conceito de infância da idade moderna é acompanhado de uma nova organização familiar e escolar, que emergiu com a formação da sociedade burguesa. A concepção de família, que se disseminou no seio da sociedade burguesa, pressupunha uma vida centrada no lar, na criança e no patrimônio, e foi difundindo-se pouco a pouco por todo o corpo social.

Hoje, quando se discute o fracasso escolar, uma das questões que se põe é que o fracasso da família também contribui para a existência desse fenômeno. Muitos educadores apontam a falência da família como um fenômeno ou um problema contemporâneo e alegam, principalmente, que os pais de hoje já não sabem como educar seus filhos e recorrem a especialistas, delegando tal responsabilidade a professores, psicólogos, médicos.

Essa dependência em relação aos agentes educativo-terapêuticos não é estranha à história da família burguesa. No século XIX, sua antecessora, a família oitocentista de elite, foi

submetida a uma tutela do mesmo gênero. A medicina social, por meio de uma política higiênica, reduziu a família a esse estado de dependência. Recorrendo a argumentos semelhantes aos atuais, segundo Costa (1999, p. 12), “foi também pretendendo salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene insinuou-se na intimidade de suas vidas”.

O autor citado afirma ainda que foi a partir da terceira década do século XIX que a família foi mais incisivamente considerada incapaz de proteger as crianças e os adultos. Com base nos altos índices de mortalidade infantil e nas precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor às famílias uma educação física, moral, intelectual e sexual inspirada nos preceitos sanitários da época. Essa educação seria veiculada por meio da criança e deveria revolucionar os costumes familiares. Para Costa, no entanto, essa pedagogia médica extravasava os limites da saúde individual e, enquanto alterava o perfil sanitário da família, modificava também sua feição social. Escreve o autor (1999, p. 13):

Mediante esta tática, a vida privada dos indivíduos foi atrelada ao destino político de uma determinada classe social, a burguesia, de duas maneiras historicamente inéditas. Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. Por outro lado, a ética que ordena o convívio social burguês modela o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais.

Entre as conseqüências da educação higiênica, destacam-se:

- a educação física defendida pelos higienistas do século XIX criou de fato um corpo saudável, mas também serviu para incentivar o racismo. Ela visava explorar e manter explorados, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não logravam conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene;

- a educação moral extinguiu das casas e dos colégios a violência punitiva dos castigos físicos coloniais. Criou a figura do indivíduo contido, bem educado, cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado. Todavia, para Costa esse comportamento é adquirido às custas de crescente tendência a culpar-se, que se tornava a marca registrada do homem civilizado, do sujeito forçado a exercer controle tirânico sobre si mesmo. Essa culpa gera grande parte do sofrimento psíquico no mundo atual;

- a educação intelectual conduzida pela higiene ajudava a refinar e a cultivar cientificamente a primitiva sociedade colonial. Contudo, desde então, o nível de instrução e a capacidade intelectual entraram em competição, em virtude não só da ordem econômica, mas

também da ciência médica. Criou-se a idéia de que o indivíduo “culto” era superior ao “inculto”, justificando-se, portanto, a hierarquização social da inteligência;

- a educação sexual, que deveria transformar homens e mulheres em reprodutores de proles sadias e “raças puras”. Tudo isso resultou numa profunda repressão sexual intrafamiliar que até recentemente “oprimiu mulheres com o machismo, mulheres a tiranizar homens com o nervosismo, adultos a brutalizar crianças que se masturbavam; casadas a humilhar solteiras que não casavam; heterossexuais a reprimir homossexuais etc.” (Costa, 1999, p. 15).

Enfim, o sexo tornou-se emblema de respeito e poder social.

Costa afirma ainda que o amor entre pais e filhos, sonhado pela higiene, concretizou-se e que na família moderna os pais dedicam-se às crianças de uma forma inconcebível nos tempos coloniais. Os pais continuam, porém, sempre como ignorantes em relação aos filhos. Para Costa (1999, p. 15), amar os filhos e cuidar deles “tornou-se um trabalho sobre-humano, mais precisamente científico”. Em seguida, afirma na mesma página:

A norma familiar produzida pela ordem médica solicita de forma constante a presença de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização. De fato, muitos dos fenômenos apontados, hoje em dia, como causa da desagregação familiar, nada mais são que conseqüências históricas da educação higiênica. Em outros termos, as famílias se desestruturam por terem seguido à risca as normas de saúde e equilíbrio que lhes foram impostas.

O autor alerta que os especialistas, preocupados com a desagregação familiar e suas conseqüências, dão-se conta de que a desestruturação familiar é um fato social, mas não percebem que as terapêuticas educativas são processos ativos na fabricação dessa problemática e suas conseqüências e, por isso, presos à ideologia do “cientificismo”, acreditam em sua isenção e não procuram rever as matrizes sociais da ciência que orientam os postulados teóricos e técnicos de suas práticas. Não vêem, portanto, que todas essas injunções revertem, inevitavelmente em maior disciplina, vigilância e repressão.

A escola é uma instituição encarregada de veicular todas essas normas. Aparentemente, sua função seria a transmissão do conhecimento construído culturalmente, porém seu peso em nossa sociedade é muito maior e muito mais do que ensinar um conteúdo; ela pressupõe a disciplinarização, a hierarquização. Basta observarmos a dinâmica de aula: o aluno deve permanecer horas a fio sentado e concentrado na realização das tarefas (até mesmo na pré-escola), e os que não conseguem realizá-las, ou relutam em não efetivá-las são considerados desadaptados (hiperativos, dispersos etc.). E a essa problemática a família é profundamente sensível, ou seja, se o filho não corresponde ao esperado pela escola, a família não reluta em procurar um especialista e, quando reluta, a escola encarrega-se de pressioná-la, até que ceda aos

preceitos dos educadores. Então, qual é a função da escola? Qual o homem que busca formar? Que é que não dá certo? Ou dá, se pensarmos que, em alguns casos, o sintoma na aprendizagem escolar pode ser uma resistência sadia a algo que pode transformar-se numa total violência à natureza humana. Será que, de fato, o sentido de nossa existência reside em passarmos dez horas por dia estudando, enquanto somos crianças, e doze horas por dia trabalhando até ficarmos bem velhinhos, para aí nos darmos conta de que a vida passou?

A criança que, no início da Idade Moderna, era um ser engraçadinho, “paparicado” pelos adultos, foi transformada em criança escolar. A escola passou a ser o local onde a criança poderia ser controlada, vigiada, submetida às regras de tempo, espaço, a exames, punições e sanções. Deveria ser corrigida em seus desvios, homogeneizada segundo uma norma.

Assim, há um deslocamento do lugar da criança na Idade Moderna que se entrelaça com o papel que a escola vai assumindo ao longo dos tempos. Nas sociedades pré-modernas, por exemplo, o sujeito é marcado por mecanismos histórico-rituais de conservação. Para Foucault (1977, p. 171):

O “nome da família” e a genealogia que situam, dentro de um conjunto de parentes, a realização de proezas que manifestam a superioridade das forças e que são imortalizadas por relatos, as cerimônias que marcam, por sua ordenação, as relações de poder, os monumentos ou as doações que dão uma outra vida depois da morte, os faustos excessos de despesa, os múltiplos laços de vassalagem e de soberania que se entrecruzam, tudo isso constitui outros procedimentos de uma individualização “ascendente”.

Na educação egípcia, grega e romana, temos exemplo de educação calcada em um *sujeito memorável*, que se organizava por meio de mecanismos histórico-rituais, em referência ao passado, sustentado pelo fio simbólico que o ligava aos feitos de seus ancestrais. Com base nas cerimônias, na genealogia, no saber dos mais velhos, nos feitos heróicos dos antepassados, o conhecimento era transmitido de geração para geração, a educação fazia-se memória, e o cotidiano era construído com apoio no passado, atrelado à história e à tradição. Na sociedade moderna, o indivíduo racional, senhor de sua consciência, desenvolve mecanismos científico-disciplinares, observações, medidas comparativas, fiscalizações. De tudo isso resulta um indivíduo disciplinado, passível de ser calculado, normalizado:

O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo, assim, a individualidade do homem memorável para o homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo. E se da Idade Média mais remota até hoje a “aventura” é o relato da individualidade, a passagem do épico ao romanesco, do feito importante à singularidade secreta, dos longos exílios à procura interior da infância, das justas dos fantasmas, se insere também na formação de uma justa sociedade disciplinar (Foucault, 1977, p. 172).

Logo, a escola moderna, que se organiza em torno da criança como um adulto em desenvolvimento, procura educá-la com normas e disciplina, com base na idéia de um ser racional. É a “criança calculável”, que, por meio de uma “educação para o futuro”, transformar-se-á em homem ideal. Deseja-se um ser perfeito e promete-se reparar o fracasso parental e social. Essa concepção, ancorada em um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias.

UMA PATOLOGIA CULTURAL

A ordem social que funda a modernidade e constitui as bases da sociedade disciplinar, tão bem analisada por Foucault (1979), está assentada no saber médico, que se apóia no ideal normativo de higiene social (Donzelot, 1986; Costa, 1999). Esse discurso médico-higiênico criou a ilusão de uma sociedade perfeita, sem doenças, mortes e “mal-estar”.

Assim, o saber médico sustentou-se com a promessa de cura e evitação da morte. Já, o discurso psicanalítico, embora tenha surgido nesse contexto, coloca-se em oposição ao discurso que promete a cura, a salvação e o bem-estar do sujeito. Afirma Birman (1994, p. 86):

Assim, diversamente da medicina e da religião, a Psicanálise freudiana não pretende realizar qualquer promessa, não se comprometendo nem com a cura nem com a salvação, nem com a salvação como cura. Vale dizer, a Psicanálise não se insere no projeto de imortalidade do indivíduo e assinala sempre os seus limites, projeto esse que se materializou historicamente no imaginário social pelos ideários da salvação e da cura. Então, o que a Psicanálise pretende é colocar a figura do analisante diante da estrita lógica de seu desejo, o que implica colocá-lo diante do compromisso com a verdade do seu desejo e o seu desdobramento ético que é a crítica das ilusões.

O conceito de criança que veio à tona na modernidade está assentado sobre essa mesma lógica médico-higiênica, como pudemos observar através da história da criança. A criança ideal é destinada a transformar-se no indivíduo racional, centrado em sua consciência, em um "sujeito suposto adulto", como denomina Guy Clastres (1991, p. 137). No entanto, segundo Freud (1980, v. 7), a criança ideal é uma ilusão; segundo a concepção foucaultiana, é uma ficção.

Freud (1980, v. 7) aponta o caráter sexual da constituição humana e atribui à criança um comportamento pautado pela sexualidade. Utiliza o saber da época sobre perversões e mostra que não haveria aberrações sexuais, posto que a sexualidade humana é, em si, aberrante ou perversa. De forma diferente da sexualidade animal, a sexualidade humana não visa apenas à reprodução, mas é regida também pelo princípio do prazer (Garcia-Rosa, 1999, p. 31-32). Nesse texto, ele afirma o caráter sexual da constituição humana e atribui à criança um comportamento apoiado na sexualidade.

A sexualidade infantil não é apenas uma expressão que designa comportamentos imaturos e parciais que caracterizam a sexualidade da infância, mas é o que explica a natureza da sexualidade humana. Freud rompe com a oposição sexualidade adulta/sexualidade infantil, quando define a sexualidade humana como infantil, ou seja, uma sexualidade “parcial, não plena, marcada pela incompletude” (Garcia-Rosa, 1999, p. 33).

A criança de que fala Freud não é a criança disciplinada, controlada; antes, há uma impossibilidade de ser completamente educada, policiada, reprimida. Segundo Clastres (1991, p. 136-140), essa criança pensada por Freud só foi possível a partir do novo elo social em torno da criança escolar. Assim, a inversão ética do discurso de Freud, que vai na direção contrária aos ideais, possibilitou um questionamento da norma e da moral.

Segundo Kupfer (1989), por volta de 1908, Freud acreditava existir relação entre a moral sexual da civilização e o aumento das neuroses, o que o levou a afirmar que uma educação menos repressiva seria menos geradora de neuroses. No texto "O futuro de uma ilusão" (1980, v. 21), entretanto, Freud já não parece nutrir essas esperanças e pensa que a educação não poderá deixar de cumprir sua tarefa de reprimir as pulsões e adaptar as crianças ao meio social. Com a missão de transmitir às crianças o conhecimento socialmente adquirido, a educação impõe renúncias, da mesma forma que a vida na civilização aponta limites às satisfações pulsionais.

Transformar a criança em um adulto ideal é tarefa de que se incumbiu a educação na modernidade. Ora, o que vem a ser, porém, esse adulto ideal? Segundo Clastres (1991, p. 136), esse “sujeito suposto adulto” diz respeito muito mais a uma suposição, a coordenadas imaginárias, tendo em vista que

existem poucas chances de que ela ou ele venha um dia a encontrar este ideal diante do qual sofre, por um lado, porque um ideal é colocado para jamais ser alcançado, e, por outro lado, porque o que a psicanálise pode concluir na sua prática é que não há pessoas grandes.

Alicerçada sobre a idéia de indivíduo racional, a educação procurará obter domínio sobre o ser da criança. O conceito de inconsciente introduzido por Freud aponta que algo do ser sempre escapa a toda e qualquer tentativa de controle, atropela e ultrapassa o sujeito; este algo é constituído pelo imprevisível ao qual estamos sujeitos. Portanto, qualquer tentativa de coerção e domínio sobre o ser da criança terá sempre algo de malsucedido, mostrará algum mal-estar, algum fracasso.

Discutimos, aqui, a concepção de criança que surgiu com a modernidade. A Vimos como o ideal de criança ancora-se na concepção de indivíduo racional, disciplinado, produtivo e eficiente da sociedade moderna. A criança moderna passou a ser educada para transformar-se nesse ideal, para realizar os ideais parentais e sociais. Como o ideal não é passível de ser atingido, quanto mais forem convocadas a alcançar os ideais, mais apontarão a impossibilidade desse ideal. O ideal proposto às crianças, inevitavelmente, resultará em fracasso. Quanto mais fracassam, mais

serão compelidas a realizar o ideal de todas as formas, seja pela educação, pela família, pela imprensa, com prêmios, chantagens, sedução, castigos e até violência (Calligaris, 1994, p. 25-30).

A psicanalista Maud Mannoni, ao refletir sobre o ideal da educação, afirma que ele se organiza em torno de uma carência e aponta para a dimensão do impossível. A educação ideal é condicionada pelo ideal estabelecido de antemão pelo educador, e só pode resultar em fracasso escolar e sofrimento para a criança.

Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinqüência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação (Mannoni, 1977, p. 44).

Nesse sentido, a criança que faz fracassar esse ideal de educação é excluída do cotidiano escolar, torna-se um incômodo que apontará para o fato de que o conceito de criança escolar, de criança ideal está dissolvendo-se no mundo atual, da mesma forma que os laços sociais na contemporaneidade indicam a diluição da função paterna, que garante a inscrição da criança no registro do simbólico. Como poderia esse conceito de criança esperança, criança ideal, sustentar-se, se a criança na sociedade não dispõe de um estatuto simbólico reconhecido e a condição de infância não é válida para todas as crianças? A esse respeito, discute Calligaris (1992, p. 45):

Pois é estranho, depois de tudo, que a criança seja rei e ao mesmo tempo dejetado. Não acredito ou mesmo descuido e desconfio, neste caso, das explicações sociológicas: se a criança dispusesse de um estatuto simbólico particular, se fosse um sujeito reconhecido, isso valeria para qualquer criança. E me interrogo sobre uma majestade cuja alternância com a dejeção talvez não esteja fundada em uma excelência simbólica.

E essa ausência de reconhecimento simbólico sugere a inconsistência dos laços sociais, que deveriam garantir esse reconhecimento. Ou melhor, essa inconsistência adquire maior visibilidade à medida que o pai simbólico, garantidor dessa filiação, também está em questão.

Os laços sociais, na atualidade, parecem ancorar-se no acesso aos bens de consumo proporcionados pelo progresso da ciência e da tecnologia (Betts, 1994). Ser alguém não é dispor de laços de linhagem, nem ter nome próprio, mas adquirir os bens que o mercado dispõe e oferece (Calligaris, 1992). Os laços sociais, nesse caso, pautam-se por parâmetros absolutamente imaginários, pois o mercado oferece a promessa de que, ao adquirir esses bens, se estará adquirindo a felicidade, a completude, o que, como vimos, em termos do desejo humano, é impossível.

Podemos perguntar-nos, então: se o ideal é inalcançável, o que se pode esperar das crianças? É importante esperar algo das crianças, crer em sua possibilidade de realização, procurar colocá-las a par das normas de convívio social. No entanto, não se pode ter a ilusão de

que elas venham a atender a todas as demandas sociais, educacionais e familiares. Algo vai escapar e ela vai constituir-se como desejanter, como diferente em relação aos ideais.

A educação, por sua vez, é de suma importância para a entrada da criança na cultura, para que haja continuidade na transmissão do saber cultural. Os próprios limites e exigências impostos pela escola são necessários, posto que não há como escapar às renúncias impostas pela civilização. Educar sem proibições não possibilitaria à criança o acesso ao gozo.

Também com relação à educação, é preciso fazer algumas considerações: Não se pode esperar uma educação perfeita, um controle total da criança, pois aqui, também, haverá algum fracasso, uma impossibilidade[13] de realização. Apoiamo-nos, assim, no conhecimento psicanalítico, porque ele nos possibilita algumas reflexões que consideramos de extrema importância nesses comentários finais, não só no que se refere à educação, mas também a uma crítica a essa criança ideal.

Segundo Millot (1987), a Psicanálise, com base em sua ética, pode fornecer alguns ensinamentos: ao educador, para que não abuse de seu papel e despenda-se do narcisismo, evitando colocar a criança no lugar de seu eu ideal; à educação, para que, apoiada na ética psicanalítica, possa fazer uma crítica às ilusões mitificadoras dos ideais e renunciar à fantasia de domínio sobre o outro.

O discurso psicanalítico vai na direção oposta aos ideais, ao mercado dos bens, à idéia de felicidade plena e satisfação absoluta. A ética psicanalítica pauta-se justamente pelo reconhecimento da impossibilidade da completude. A Psicanálise remete-nos ao desejo humano, ligado a incompletude e à insatisfação. O desejo não é um bem, não está ancorado na moral e nos bons costumes, e comporta uma dimensão trágica que se assenta justamente sobre o “mal-estar”, posto que o desejo é insatisfeito por natureza.

Em nome da ética do desejo, deve-se renunciar aos ideais, pois os ideais almejam ao bem-estar e o desejo aponta para a castração simbólica, para a falta. O ideal do bem coletivo é da ordem de uma ilusão, pois não há como negar o antagonismo na vida em civilização, ou completar a falta da qual padece o sujeito. O discurso psicanalítico afirma uma radical incompletude do sujeito, que tem sua matriz simbólica no outro, que é determinado por um desejo inconsciente e que está em eterno conflito com as exigências pulsionais e as restrições que a civilização lhe impõe.

A Psicanálise não pode garantir o sucesso e o bem-estar, mas possibilita o questionamento da ilusão de completude e faz a denúncia da inexistência de um bem-estar coletivo, o que, em nosso entender, promove a ruptura da idéia de ordem, limpeza, beleza, harmonia e um confronto com o que se convencionou chamar normal e patológico.

A sociedade moderna, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo em que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas

na condição de puro objeto do desejo parental e social; de outro, “crianças problemas” que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno.

Quando se postula um ideal, acaba-se por impedir a emergência do singular, daquilo que, como diferença, distancia-se do ideal. A Psicanálise nos ensinou que o sujeito está para além dos ideais; sua subjetividade está naquilo que escapa, que não consegue ser representado pelo significante, que escapa e atropela seu discurso. A singularidade é sempre disruptiva, porque foge às regras. Com isso, faz-se necessário desconfiar dos rótulos, dos estigmas, dos discursos “petrificadores” e interrogar por um sujeito que é absolutamente desejante.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T.W. (1992). *Mínima moralia*. São Paulo: Ática.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Betts, J.A. (1994). *Missão impossível? Sexo, educação e ficção científica*. Em Calligaris, C. e cols. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Birman, J.A. (1994). *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bossa, N.A. (2002). *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Calligaris, C. (1992). *Hello Brasil* (3a ed.). São Paulo: Escuta.
- Chauí, M. S. (1996). *Convite à filosofia* (7a ed.). São Paulo: Ática.
- Clastres, G. (1991). *A criança no adulto*. Em Miller, J. (Org.). *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Del Priore, M. (Org.) (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Descartes, R. (1987). *Descartes II*. São Paulo: Nova Cultural, (Coleção Os Pensadores).
- Donzelott, J. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Duby, G., Ariès, P. (Org.) (1991). *História da vida privada: da Revolução Francesa à primeira guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1998). *O nascimento da clínica* (5a ed.), Rio de Janeiro: Forense.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1980). *Fragmento da análise de um caso de histeria (1905 [1901])*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 7.
- Freud, S. (1980). *O futuro de uma ilusão (1927)*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 21.
- Garcia-Rosa, L.A. (1999). *Introdução à metapsicologia freudiana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ghiraldelli Jr., P. (1996). *O que é pedagogia* (3a ed.). São Paulo: Brasiliense.

Honneth, A. (1993, dezembro). Foucault e Adorno: duas formas de crítica da modernidade. *Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa, n. 19, p. 171-181.

Kupfer, M.C.M. (1989). *Freud e educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

Luckesi, L.L. (1990). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

Mannoni, M. (1988). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zaar.

Montaigne, M. (1991). *Montaigne: ensaios II*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.

Nicolaïdis, N. (1989). *A representação: ensaio psicanalítico*. São Paulo: Escuta.

[1] Segundo Chauí (1999, p. 35), ‘physis’ vem de um verbo que significa fazer surgir, fazer brotar, fazer nascer, produzir: “A ‘physis’ é a Natureza eterna e em perene transformação”. Ela é a origem de todos os seres; é imortal, enquanto as coisas físicas são mortais.

[2] Locke, reconhecidamente o filósofo da teoria do conhecimento, ocupa-se de examinar as formas de conhecimento do homem, a origem de suas idéias, a finalidade das teorias e a capacidade do sujeito cognoscente relativamente aos objetos que ele pode conhecer. Distingue, em sua exposição, graus de conhecimento, que vão da sensação ao pensamento. A consciência é “uma atividade sensível e intelectual dotada do poder de análise, síntese e representação. É o ‘sujeito’. Reconhece-se como diferente dos objetos, cria e descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, idéias, juízos e teorias. É dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebido, imaginante, memorioso, falante e pensante” (Chauí, 1999, p. 118).

[3] Em *Psicologia e Psicanálise*, “representação” remete a um trabalho psíquico, ou atividade mental na qual um símbolo (objeto, palavra etc.) traz à mente um sentido, um significado, uma imagem. Segundo Petit Robert (conforme citado por Nicolaïdis, 1989, p. 21), representar é “oferecer ao espírito, tornar sensível (um objeto ausente ou um conceito) provocando o aparecimento de sua imagem por meio de um outro objeto que a ele se assemelha ou que a ele corresponde”.

[4] A partir da modernidade, os filósofos tomam o entendimento humano como objeto de investigação filosófica. Afirma Chauí (1996, p. 117): “Tornar o sujeito do conhecimento objeto de conhecimento para si mesmo é a grande tarefa que a modernidade filosófica inaugura, ao desenvolver a teoria do conhecimento”. Dessa forma, a Filosofia deixava de ser conhecimento do mundo para tornar-se conhecimento do homem enquanto ser racional e moral. A Filosofia que tivera a pretensão de conhecer as coisas como são em si mesmas, ou conhecimento da realidade em si, chamado Metafísica, sofreu o primeiro abalo com Kant que negou que a razão humana pudesse ter tal poder de conhecimento, visto que “só conhecemos as coisas tais como são organizadas pela estrutura interna e universal de nossa razão, mas nunca saberemos se tal organização corresponde ou não à organização em si da própria realidade”

(Chauí, 1999, p. 54). Assim, a Filosofia tornou-se conhecimento da possibilidade de conhecimento. No século XIX, com o Positivismo de Auguste Comte, a Filosofia separa-se da Matemática, Física, Química, Biologia, Astronomia, Sociologia, ditas ciências positivas. À ciência caberia o estudo da realidade natural, social, psicológica e moral, e tais estudos constituem propriamente o conhecimento. Para Comte, a Filosofia seria apenas análise e interpretação dos métodos utilizados pelas ciências e avaliação dos resultados da ciência. Assim é que a Filosofia tornou-se Epistemologia, ou uma teoria das ciências.

[5] Essas orientações epistemológicas são a base da reflexão sobre a escola e a pedagogia, visto que as práticas pedagógicas apóiam-se ora no racionalismo, ora no empirismo; é seu interesse examinar como se dá o conhecimento, visto que como se ensina é uma decorrência do que se pensa sobre como se aprende.

[6] Assim, o sintoma na aprendizagem, do ponto de vista cultural, pode ser pensado como uma reação coletiva à educação escolar como vem sendo veiculada, tanto pela atuação do aluno, como do próprio educador, que, em sua ineficácia, pode estar inconscientemente fazendo uma denúncia de algo que foi vivido passivamente enquanto aluno e daquilo que o sistema lhe impõe hoje enquanto educador.

[7] Na dinâmica de aula, até mesmo do jardim da infância, prevalece a criança sentada por horas a fio, o que se constitui numa negação do corpo. Acrescente-se o desprezo pelo conhecimento construído pela criança fora da escola, por sua história, negando-se assim sua memória; e cabe à criança reproduzir o que lhe foi ensinado e, portanto, nega-se sua imaginação.

[8] Forma típica de as mães e avós tratarem as crianças como objeto de prazer e divertimento.

[9] Derrota da Filosofia porque, para Descartes, a infância é uma fase que macula a razão, já que é o momento da vida em que há predomínio da sensação, da imaginação e das atitudes apontadas pelo filósofo como um obstáculo ao conhecimento verdadeiro: a prevenção e a precipitação.

[10] As relações entre o exercício do poder e a produção de saber são analisadas por Foucault (1977) como mutuamente relacionadas.

[11] Essa forma de organização familiar, que surgiu com o advento da Idade Moderna, difundiu-se principalmente na família nuclear burguesa, não se dando ao mesmo tempo, nem da mesma forma, nas famílias das classes trabalhadoras. Com a organização da sociedade, foram instituindo-se distintos segmentos sociais, distintas famílias, distintas infâncias, distintos processos educativos.

[12] Gérson estudou o comportamento sexual das crianças com o objetivo de ajudar os confesores a despertarem sentimento de culpa em seus pequenos penitentes – de 10 a 12 anos de idade. Escreveu o tratado: “De confessione mollicei”, Ópera, 1706; “Doctrina pro pueris ecclesiae parisiensis”, Ópera, 1706. Gérson considerava a masturbação grave e entendia que a culpa não era da criança e que a educação devia preservar a criança dos perigos da sexualidade. Portanto, uma tradição que remonta a Gerson diz respeito às idéias dos moralistas e educadores do século XV sobre a sexualidade infantil, que já não era vista como tão inocente e que requeria modificações dos hábitos da educação e o estabelecimento de uma nova forma de relação com as crianças. Por exemplo: segundo Gérson, um adulto não devia dormir na mesma cama que uma criança nem brincar com os genitais dela etc. Em suas

atividades, elaborou um regulamento para a escola Notre Dame de Paris que visava isolar a criança e submetê-la a constante vigilância do mestre. Enfim, criou toda uma disciplina em relação aos temas sexuais, incluindo o uso do vocabulário, que se tornaria mais tarde o ideal dos jesuítas e de todos os moralistas e educadores rigorosos do século XVII.

[13] As profissões educar, psicanalisar e governar são para Freud (conforme citado por Millot, 1987) três profissões impossíveis.