

Educação: novidade e herança

Ester Maria Dreher Heuser

Saiba

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo mundo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Gandhi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
E também eu e você

(Arnaldo Antunes)

Sim, todo mundo teve pai e mãe, todo mundo foi criança, teve medo e vai morrer, mas nem todo mundo teve infância. A infância que hoje ganha tantos discursos em sua defesa nem sempre existiu, não se trata de um universal aistórico. O

sentimento de infância, a consciência da particularidade infantil que diferencia essencialmente a criança do adulto, não existia antes da Modernidade. A infância que hoje dizemos estar sendo roubada foi, um dia, inventada e, com ela, também a escola. Pensar filosofia para crianças na escola implica problematizar as noções de educação e criança, de infância e escola.

Há educação porque nascem seres humanos novos num mundo velho, ou há educação porque existem crianças. Ambas parecem ser inerentes à espécie humana; entretanto, o segundo par a ser problematizado, infância e escola, está inscrito na história das invenções. São criações contemporâneas uma à outra, tiveram um início e, talvez, tenham um fim nessa história de eterno devir. Os recém-chegados² no mundo, aqueles que atualmente chamamos por crianças – que sempre chegaram e garantiram a continuidade do mundo – foram vistos e tematizados de modos diversos, em diferentes tempos. A(s) escola(s), tal como a conhecemos, foi inventada e vem sendo transformada conforme as perspectivas de infância, pensamento, aprendizagem, conhecimento, sociedade, vidas coletiva e individual etc., porém sempre em relação às crianças.

A centralidade da infância

A partir do século XVII, gradualmente, iniciou-se a discriminação entre adultos e crianças, o que até então não existia: assim que a criança tinha condições de “sair dos cueiros” – nos casos em que ela sobrevivia ao período de relação de dependência estrita da mãe ou da ama, uma vez que os índices de mortalidade infantil eram altíssimos –, ingressava na comunidade dos adultos onde vivia até morrer, ali participando de atividades sociais sem distinção, tais como jogos, brincadeiras, profissões, uso de armas etc. Com tal discriminação, começou a desenvolver-se um sentimento novo em relação à infância: sua centralidade. Esse sentimento foi ocasionado por dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição. Foi apenas nesse século que os moralistas e os homens da Igreja passaram a ver as crianças como inocentes, puras criaturinhas de Deus, que tinham a necessidade de ter sua inocência preservada, e, também, como seres frágeis, como indivíduos morais e racionais que precisavam ser educados e corrigidos.

No século XVIII, aos atributos inerentes às crianças de inocência e fraqueza é adicionada a necessidade de cuidados físicos diferenciados. Em meados deste século, a moderna perspectiva de infância emerge constituída por preocupações em relação ao futuro da criança, a sua preservação e existência real. As crianças passam a ocupar lugar central na família burguesa. Já não se pode perder as crianças ou substituí-las sem grande dor; logo, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor. A criança torna-se o centro de distração e relaxamento para os adultos e o sentimento de paparicação passa a ser expresso mais ostensivamente. A vida deixa de ser em comunidade, a sociedade fecha-se em núcleos familiares, privatiza a infância e segrega-a em instituições “feitas para ela”. A arte oferece esse reflexo com os novos retratos de crianças sozinhas e outros em que a criança se torna o centro da composição. Contudo, a criança pobre

prossegua (ou prossegue?) sendo ignorada e explorada por seus pais; a indiferença dos pais e do grupo social em relação ao trabalho infantil foi (ou é?) um dos grandes obstáculos para o estabelecimento dos direitos legais da criança.

O Estado passa a preocupar-se com a infância. Há, por parte de educadores e moralistas, uma reação negativa à aparição das crianças: é preciso formar o caráter das crianças, submetê-las a um regime disciplinar severo, para que no futuro sejam sujeitos racionais e cristãos. O meio encontrado para essa formação de caráter é separar e isolar as crianças do mundo adulto pela criação de instituições escolares. Crianças e escola são correlatas. A partir da Modernidade, a criança não pode mais ser pensada separada do aluno.

Os recém-chegados e a escola

Duas perspectivas sobre a educação: Arendt e Foucault

A educação é o modo como os adultos enfrentam o paradoxo de uma novidade absoluta que é cada criança recém-chegada em um mundo velho. Por isso, a educação vem sempre acompanhada de um dispositivo duplo: a disciplina. A escola é a instituição onde a disciplina constitui o eixo da formação do indivíduo; é onde se quer, antes de tudo, formar pessoas e produzir certos tipos de subjetividades. Ao se aplicar a disciplina a uma criança, evoca-se um duplo processo de saber e poder: apresenta-se determinado saber à criança e produzem-se estratégias para mantê-la nesse saber. Desse modo, a disciplina – o saber e o poder – e a infância estão juntas. A palavra “disciplina” está ligada ao verbo *discere*, que significa aprender; outras palavras estão ligadas ao mesmo verbo, tais como *dediscere*, *desaprender*, e *doctus*, quem já aprendeu. Primeiramente, o uso da palavra “disciplina” tinha o sentido de ensino, educação e disciplina militar; posteriormente, atribuiu-se um segundo sentido à palavra: ensino e matéria ensinada. Os dois sentidos de disciplina se mantêm: como poder e saber.

Para Arendt, a escola é o primeiro grande momento do espaço público, mas não, ainda, do político. É a instituição que inscreve progressivamente a criança no mundo, que permite a transição entre o lar e a esfera do espaço da cidade. Por isso, ela pode dizer que é o Estado que impõe a escolaridade. Mas será que, para Arendt, a interferência do Estado revela a dimensão disciplinar, normalizadora da escola? É interessante pensar o confronto entre o olhar de Arendt e o de Foucault sobre esse vínculo entre escola e dispositivos⁴ de poder.

Segundo Foucault, a invenção da infância tem inúmeros efeitos. As relações entre adultos e crianças reorganizam-se em todas as instituições: na família, nas escolas e nas instituições de higiene pública. O papel das crianças na família traz novas regras para as relações entre pais e filhos; não é apenas uma questão de sorrisos e brincadeiras. A família ocupa-se, como nunca antes, de cuidar da saúde dos filhos. As novas leis morais concentram-se na higiene, na amamentação direta pelas mães, na vestimenta cuidada, em exercícios físicos para um bom desenvolvimento

do corpo e toda uma série de cuidados afetivos que estreitam os laços entre pais e filhos. Surge uma nova conjugalidade, que se organiza não tanto para unir dois adultos, senão para servir de matriz a esse futuro adulto de que os pais cuidam como nunca. A disciplina nasce e desenvolve-se na Modernidade como uma tecnologia de poder. O poder disciplinar exerce-se por meio de uma série de dispositivos que estruturam o que os outros podem fazer com a função principal de dirigir condutas; sua função principal é normalizadora, e as técnicas principais dos dispositivos disciplinares são instrumentos simples, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Para Foucault, a constituição da subjetividade é traçada com base numa análise do exercício do poder pastoral. Etimologicamente, as palavras “ pastor” (gr. poimén, lat. pastor), “ infância/criança” (gr. paîs, lat. puer) e “ educação” (gr. paidéia – produto do alimento, educação) estão ligadas, têm origem comum, ou seja, todas têm relação com alimento. O pastor é aquele que leva o que comer; que exerce poder sobre o rebanho; que agrega, guia e conduz; que assegura a salvação do rebanho num outro mundo e sacrifica-se para salvar o rebanho. Nas instituições educacionais do Estado moderno a figura do professor-pastor é adotada. Há uma relação de submissão absoluta: sem o professor, os alunos não saberiam o que fazer, como aprender e comportar-se. O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola, mas ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Essa técnica de exercício de poder não está isenta de racionalidade nem é uma violência meramente instrumental, porque pressupõe e precisa de indivíduos livres, pois sem liberdade não há exercício de poder.

A grande novidade da aproximação ao tema da escola enquanto dispositivo de poder por Hannah Arendt está no reconhecimento de que a escola se define, precisamente, por uma suspensão do político. No início de *A condição humana* o conceito de vida ativa deixa-se compreender nos seus vários planos a partir do contraponto com a idéia de otium ou de skholia: ambas as palavras skhole (gr.), otium (lat.) significam, basicamente, “isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção do labor e das necessidades da vida. De qualquer modo, indicam sempre uma condição de isenção de preocupações e cuidados” (2001, p. 23).



Sem que reconheça o vínculo etimológico entre “escola” e skholé – ato deliberado de se abster, de se conter (shein) e de não participar das atividades comuns determinadas pelas nossas necessidades cotidianas –, Arendt prepara aí as suas formulações fundamentais sobre esse mundo intermediário, de suspensão de toda a atividade (tanto enquanto labor, trabalho ou ação) que define as tarefas de aprendizagem. A skholé – de onde deriva precisamente a palavra “escola” – é apresentada como a forma mais elevada de liberdade, como a própria definição da cessão de toda a atividade política. Nesse sentido, as relações de poder que definem a ação política estão suspensas no mundo da educação. Se Foucault pensa a escola como um dispositivo político, de constituição de formas de subjetividade e de submissão, Hannah Arendt, pelo contrário, descobre na escola a primeira grande experiência do não-político. Essa será a tese que atravessará todos os textos sobre a escola e a educação de Arendt: o Ocidente inventou a escola para poder experimentar um espaço não político de existência coletiva.

Esse espaço é não político, em primeiro lugar, por ser um espaço que, na sua própria definição, se constrói sobre a cessação de toda a atividade política, que diz respeito a pessoas educadas; em segundo lugar, porque na educação está em jogo, mais do que um dispositivo de dominação, um movimento de generosidade absoluta, de entrega total de cada geração aos novos chegados. Por isso, a educação não é tarefa exclusiva da pedagogia, enquanto uma ciência especializada:

- diz respeito a todos;
- é a relação entre adultos e crianças em geral;
- em termos mais gerais e exatos, a educação é a nossa relação com o fato da natalidade: o fato de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova;
- a educação é, assim, o ponto em que se decide que se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da

ruína, que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos;

- a educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias; para não lhes retirar a possibilidade de realizarem qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Adultos e crianças em um mesmo mundo: herança e novidade

A promessa do novo não pode ser cumprida sem a ajuda dos adultos; é em contato conosco que as crianças estarão se preparando para a renovação de um mundo comum. Sem a projeção do adulto, sem o contato conosco, o novo não pode ser realizado. Hannah Arendt vê no vínculo entre o adulto e a criança o princípio do que há de indeterminado, de imprevisível, de absolutamente novo em cada gesto, em cada ação do homem e da mulher adultos. Somos sempre inaugurais, somos sempre a invenção daquilo que não podia ser pensado antes de nós, porque irrompemos no mundo como natalidade, como começo radical, como poder de iniciarmos, a partir de dentro, uma reinvenção da história inteira da humanidade. A criança é a raiz ontológica daquilo que define o fundamental do homem, o seu poder de agir, o seu poder de inovar, de inventar o imprevisível, pois são seres humanos em estado de devir. E esse poder do novo deriva do fato do nascimento. A criança é esse ser que ainda traz muito presente a sua condição de néos, de recém-chegada, nela é projetada a esperança do novo absoluto.

Entretanto, esse acolhimento do novo esteve sempre em conflito com a urgência da reprodução do dado, daquilo que havia sido adquirido pelas gerações anteriores, com a necessidade de reprodução de uma herança que permitisse perpetuar uma comunidade de adultos. Como solução desse conflito, os velhos no mundo, seus responsáveis, criaram a escola, uma instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa, de certa forma, o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente. Escola: lugar de encontro entre o novo e o velho, entre a herança e a novidade; lugar de conservação do mundo e de abertura para a sua novidade absoluta.

O que será feito dessa herança?

Aceita ou dispensada?

Desperdiçada, quiçá...

Usada até que sirva? Talvez...

Qualquer afirmação ou proposição feita por nós será mais velha do que os recém-chegados...

Escola, experiência de pensamento e filosofia

A escola, enquanto espaço intermediário, espaço que prepara a criança para a esfera pública e que, ao mesmo tempo, a arranca da intimidade da família, tem o seu significado fundamental na experiência do pensamento. Se o pensador, no ato de pensar, é o mais solitário dos homens, na escola o alheamento inerente a todas as atividades do espírito tem sempre a forma de um acontecimento coletivo. O professor convoca cada um dos alunos para a aventura de um outro mundo, para o mundo do pensamento, para a entrada no numenal, daquilo que só pode ser pensado. A escola, na sua condição de dispositivo institucional que suspende o espaço e o tempo vulgares, que dissolve temporariamente os vínculos à família e às tarefas da rotina, justifica-se desde a sua raiz como paradigma do fato do alheamento inerente a todas as atividades do espírito.

Podemos dizer que, em Arendt, há pensamento porque há escola. Cada novo membro da comunidade eleva-se à forma de um ser que pensa, de um ser que tem a faculdade de suspender temporariamente o seu enraizamento no grupo que o acolhe no nascimento, porque esse mesmo grupo o introduziu no limiar de si mesmo, o conduziu ao espaço excêntrico da escola, onde ele fez as primeiras experiências de perda da realidade, de perda do seu peso, para se transformar num eu pensante. A escola é, assim, por essência, a antecâmara da filosofia, enquanto forma por excelência do pensamento.

É nesse sentido que podemos ler a etimologia grega da própria escola, como *scholazein*, como lugar de tempo livre, de ócio. Os filósofos amam este “lugar nenhum” como se fosse um país e desejam abandonar todas as atividades em proveito do *scholazein* – o não fazer nada. Ora esse eu pensante construído como habitante de um espaço abstrato, de um “nenhures”, é um eu ainda não político; é a condição fundamental para a esfera do político, mas, enquanto esfera de um nomadismo universal, de um cosmopolitismo de novo tipo – aquele que caracteriza a própria filosofia –, adia a entrada na ação e, especificamente, no campo da ação ética e da ação política.

O espaço do pensamento é um espaço das essências, das idéias, dos universais; o espaço do político é o espaço das afirmações particulares. Mas o particular tem de encontrar o seu fundamento no universal, ou melhor, na experiência da habitabilidade do universal. Nesse sentido, a escola, na sua suspensão do cotidiano, do atual, do particular, no interior do puro território do não fazer nada, do *scholazein*, é a etapa do *nenhures* que prepara para o aqui-e-agora da ação ética e política.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe . História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981 .

ARENDT, Hannah. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. A crise na educação. In: POMBO, Olga. Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

_____. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. História da infância sem fim. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. Infância e educação:era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KOHAN, Walter. Infância.Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Notas de fim

1. Professora de filosofia, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, bolsista da Capes.
2. A expressão “recém-chegados” é tomada de empréstimo do texto A crise na educação, de Hannah Arendt.
3. Na oportunidade do VI Encontro de Professores, promovido pelo Nuep e pelas escolas integradas ao Programa Filosofia para Crianças e Jovens, apresentei uma breve história do tratamento dispensado às crianças ao longo do tempo nas sociedades ocidentais, desde a Antigüidade até a Modernidade, passando pela Idade Média e pelo Renascimento. Neste texto, no que diz respeito à história da infância, apresento apenas uma perspectiva panorâmica do lugar da criança na Modernidade e recomendo a leitura de alguns livros que certamente contribuirão para a formação continuada dos professores que se aventuram em reunir crianças e filosofia. Trata-se da pesquisa pioneira de Philippe Áries (1981) sobre a história da infância: História social da criança e da família; dos livros de Sandra Mara Corazza (2000; 2002), A infância sem fim e Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?, nos quais a autora faz um estudo genealógico da infantilidade; do livro de Walter Omar Kohan: Infância. Entre educação e filosofia, um conjunto de ensaios, cujo

próprio título indica como o autor pensa a infância entre a filosofia e a educação; além desses livros vale a pena dedicar tempo para assistir ao documentário em vídeo (26 min) A invenção da infância, produzido por Monica Schmiedt e Liliana Sulzbach.

4. Por dispositivo Foucault compreende “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (1995, p. 244). Tratando-se especificamente do dispositivo educacional moderno, pode-se afirmar que consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares (FOUCAULT, 1987), tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância etc.