

MARINA GONÇALVES MARTÃO

*UMA DIFÍCIL EXPERIÊNCIA NA  
SALA DE AULA*

Campinas, SP  
1999

MARINA GONÇALVES MARTÃO

*UMA DIFÍCIL EXPERIÊNCIA NA  
SALA DE AULA*

Trabalho de conclusão  
de curso apresentado como  
exigência para o curso de  
Pedagogia com habilitação  
em Administração Escolar da  
Faculdade de Educação,  
UNICAMP, sob a orientação  
Prof<sup>a</sup>. Águeda Bernadete  
Uhle.

Campinas, SP  
1999

---

Profª Orientadora Águeda Bernadete Uhle

---

Segunda Leitora Profª Ana Lúcia Goulart de Faria

Dedico este trabalho

a meus pais:

Maria Aparecida Gonçalves Martão e

Waldécio Martão

Agradeço a todos que me acompanharam durante todo esse tempo, em especial à Profª Águeda, pela compreensão e tolerância, e a meu noivo, Marcelo, e a meus irmãos, Júnior e Alessandra, pelo incentivo nas diversas fases deste trabalho.

## Sumário

Introdução.....	7
A função da escola a partir do século XIX.....	17
Indivíduo–autoridade–liberdade.....	28
Considerações finais.....	62
Bibliografia.....	68

## Introdução

Ler diferentes textos, conversar com outros estudantes universitários na sala de aula, ouvir os diferentes discursos de todos os professores que passam por nós, alunos do curso de pedagogia durante os quatro anos e meio, e depois imaginar-se entrando em uma sala de aula pronto para realizar todas as mudanças tão sonhadas durante todo o curso, parece ser algo perfeito.

Sair da sala de aula do curso de Pedagogia e realizar todas as transformações no sistema educacional, com base nos conhecimentos teóricos. Foi o que me aconteceu quando me aventurei a realizar este trabalho de conclusão de curso. Acreditava em uma teoria excelente, a meu ver.

Imaginava ser possível a liberdade de expressão, inclusive corporal, do aluno na sala de aula, bastava com que eu começasse a proporcionar aos meus alunos, e assim conhecer o jogo dramático que representavam na liberdade de poderem fazê-los.

É, mas, na verdade, não foi muito fácil colocar em prática a teoria que havia estudado e este trabalho fez com que eu percorresse um caminho de reflexão que, até então, nunca teria imaginado a necessidade de fazê-lo: o repensar na educação que recebi até hoje e o quanto isto influência em minha atuação profissional.

Este trabalho de conclusão de curso teve um grande significado para mim, em todos os aspectos, enquanto aluna, profissional e pessoa, porque teve um significado real em minhas ações cotidianas.

Teve um significado em minhas ações porque tive como objeto de estudo as minhas atitudes em sala de aula, e foi em cima delas que pude refletir, questionar-me e avançar um passo para atingir algumas teorias que acredito na educação.

Sei que estou no começo de uma longa caminhada, pois a caminhada de um educador não tem fim, mas talvez este tenha sido um bom começo.

Ao iniciar este trabalho, me propus a estudar as manifestações livres de crianças de idade pré-escolar, no espaço da instituição educacional.

Tinha, por intenção, proporcionar às crianças um momento livre dentro da sala de aula e observar as reações apresentadas por elas nesta situação.

O período em que realizei este momento livre coincidiu com o primeiro ano que atuei como professora. Nesta época, cursava o oitavo semestre do curso de pedagogia e com esse conhecimento teórico obtido na universidade, tinha grandes expectativas em realizar um trabalho diferenciado com meus alunos, criando oportunidades para que pudessem expressar-se na sala de aula.

Minha expectativa era incluir o momento livre, realizado com meus alunos<sup>1</sup>(de idade que variavam entre quatro e cinco anos), na rotina da sala<sup>2</sup>, a partir do segundo semestre do ano letivo de 1998, era portanto, o de proporcionar um momento para observar as reações apresentadas pelos alunos, e não imaginava que meu comportamento pudesse vir a ser o tema deste estudo.

Quando entrei na sala de aula<sup>3</sup> e disse pela primeira vez a meus alunos que podiam fazer o que quisessem(esta frase tinha por objetivo despertar o momento onde os alunos pudessem agir livremente), a reação apresentada foi surpreendente, pois, ao propor este momento às crianças, dizendo para fazer o que quisessem, tinha por expectativa, enquanto pesquisadora que as crianças brincassem, corressem, até mesmo, subissem na mesa, mas, enquanto professora da sala, temia que a bagunça na sala fosse tão grande que surgissem reclamações das professoras das salas ao lado.

Porém, na verdade, as crianças continuaram a me olhar e perguntar o que deveriam fazer, até que aos poucos foram se dirigindo às atividades comuns da sala, como os livros de história, massa de modelar, jogos de montar e encaixar, e os brinquedos da casinha(faz-de-conta) – todos guardados em armários baixos, para fácil acesso da criança.

---

<sup>1</sup> São alunos de uma escola da rede privada, vinculada à Igreja Católica Cristã.

<sup>2</sup> Rotina da sala: são as atividades comuns realizadas todos os dias na sala de aula, tais como a chamada – com os nomes dos alunos no cartão para contagem dos alunos presentes – desenho, recorte, pintura, brincadeiras dirigidas, lanche, parque, etc.

<sup>3</sup> nesta sala de aula há dezesseis alunos matriculados, sendo oito meninas e nove meninos.

Com o passar do tempo as crianças começaram a falar mais alto, a correr pela sala e arrastar as cadeiras.

Tal situação começou a me incomodar, enquanto professora e, mesmo ciente do propósito da atividade, não consegui me conter e acabei interferindo, pedindo para falarem mais baixo, até que não suportei mais e encerrei o momento livre.

Durante os dias que proporcionei o momento livre aos meus alunos, tive a preocupação de escrever tudo o que observava e minhas sensações diante da reação das crianças. A estes registros chamo de relatos. Tendo sido realizados dia-a-dia, cada relato corresponde a um dia diferente do outro.

No primeiro dia desse momento fiz o seguinte relato:

“...Confesso que entrei na sala com um pouco ( ou deveria dizer muito ) de receio em colocar em prática este momento livre.

Talvez, deveria ter vergonha, mas o que realmente senti foi o medo de perder o controle sobre a classe.

Quando todos já estavam sentados em suas cadeiras, entreguei uma atividade de desenho para realizarem.

Na verdade minha intenção era a de retardar, quanto mais, o momento que tinha proposto para a pesquisa.

Não houve como retardar mais: os alunos começaram a entregar o desenho e perguntar o que deveriam fazer. Respirei fundo e disse: **FAÇAM O QUE VOCÊS QUISEREM.**

Os alunos, entretanto, continuavam parados e insistindo na pergunta: **O QUE É PARA FAZER?**, até que , de muitas vezes ouvirem a mesma resposta, começaram a pegar os jogos de montar, jogos de encaixar, massa de modelar e os brinquedos da casinha.

A voz de todos eles, com o passar do tempo, ia aumentando e quando não agüentei mais, disse – **FALEM MAIS BAIXO, TEM AULA NAS OUTRAS SALAS E PODEMOS ESTAR ATRAPALHANDO.**

Quando já aproximava-se o horário da saída, pedi para que arrumassem a sala e voltassem aos seus lugares”

A reação que tive de intervir no momento em que as crianças manifestavam-se livremente me incomodava enquanto pesquisadora. Percebi naquele momento que eu estava dividida, eu não era mais uma pessoa e sim duas: uma que pensava e agia, ou tentava agir como pesquisadora, e a outra que se reprimia, tinha susto e sofria como professora.

No dia seguinte as interferências permaneceram, tal como pode-se constatar no relato abaixo:

“Hoje fomos à sala do faz-de-conta<sup>4</sup>. Inicialmente não pretendia fazer a observação neste dia, pois tinha por objetivo explorar a noção de corpo através de brincadeiras e músicas em frente ao espelho dessa sala.

Devo confessar que tinha um pouco de receio( ou deveria dizer pânico) em realizar a observação em uma sala repleta de fantasias e com aparelho de TV e vídeo.

Ao chegar à sala, cada criança escolheu uma fantasia, realizamos as atividades propostas, mas ainda havia muito tempo para permanecermos na sala e, por isso, deixei-os à vontade.

Em um determinado momento, as vozes começaram a aumentar demais e eu não suportei, pedi para que falassem mais baixo, mas quando vi um dos alunos mexer nos instrumentos musicais da professora de música (guardados em uma caixa), fiquei muito brava e o lembrei de que não podia mexer naquela caixa.

As meninas trocavam de fantasias o tempo todo, solicitando minha ajuda para tirar ou colocar-lhes as roupas.

Os meninos ficaram sem fantasias para brincar – corriam, gritavam, se abraçavam e caíam no chão.

Observava as reações dos meninos, até que não me contive e pedi para que todos guardassem as fantasias e se organizassem para voltarmos à sala de aula.

---

<sup>4</sup> Sala do faz-de-conta é uma sala repleta de fantasias e uma grande televisão com vídeo para atividades dirigidas pelo professor com horário agendado com a Coordenadora.

Sob alguns protestos, aos poucos, as crianças começaram a fazer o que lhes havia pedido”.

A reação apresentada tanto pelos alunos, quanto a minha, persistiam sempre as mesmas em todos os dias da semana em que vigorou o momento livre na sala de aula. Assim que os alunos me ouviam dizer que podiam fazer o que quisessem, aos poucos começam a correr e gritar, até que eu, professora, não suportando mais e interrompendo-os, pedindo para falarem mais baixo, ou que não deveriam correr pela sala, pois este não era um espaço adequado para este comportamento.

Entretanto, a postura que assumia na sala de aula era contraditória, pois se disse que podiam fazer o que quisessem, e queriam correr, ou gritar pela sala, eu não tinha o direito de interromper.

Estes meus questionamentos eram freqüentes, principalmente após a leitura, que realizava em minha casa, dos relatos descritos durante os momentos livres. Questionava-me sobre o motivo de minhas intervenções e a única resposta que me dava, mas que não me servia, era que a sala de aula não era um espaço para gritar, ou correr daquela maneira; afinal, eu era a professora e, como tal, não deveria permitir que este tipo de comportamento ocorresse.

Embora não me satisfizesse com a resposta que eu mesma apresentava e esperava mudar meu comportamento nestes momentos para observar as manifestações livres dos alunos – como era meu objetivo inicial -, os relatos seguintes demonstram que isto não ocorreu.

“... Quando retornarmos à sala, depois do parque, disse que podiam fazer o que quisessem.

Ao me ouvirem, todos os alunos(meninos e meninas), pegaram suas espadas e chapéus - que haviam sido confeccionados com papel durante aula - e começaram a brincar de luta.

Tentei me conter, mas meu único pensamento era a preocupação de guardarem as espadas e os chapéus antes que a Coordenadora ou os pais(que entram na sala para buscarem seus filhos na saída ) vissem.

Deixei-os à vontade(embora incomodada) até que a espada de um dos alunos, rasgasse. Foi, então, a desculpa que esperava para encerrar as atividades que as crianças realizavam naquele momento”.

Ao refletir sobre a postura que apresentei no episódio da brincadeira com as espadas e os chapéus confeccionados pelos alunos e para eles próprios, observei que minha preocupação em não rasgar ou estragar as espadas e chapéus na brincadeira se deve ao fato de que na verdade aqueles objetos confeccionados não eram para a criança, mas sim para seus pais, pois existia uma necessidade de que os pais vissem que foi conversado com a criança sobre o dia sete de setembro e que confeccionamos algo. Afinal, na perspectiva do adulto, tais objetos confeccionados representavam uma maneira de expressar o conteúdo trabalhado, enquanto que, na lógica infantil, aqueles objetos não passavam de brinquedos, confeccionados por elas, e que deveria ser utilizado como tal; a espada e o chapéu de papel representavam a espada e o soldado de verdade, o que significava uma brincadeira interessante para eles naquele momento.

Devido à presença constante de minhas interferências e, preocupada com o objetivo inicial do trabalho resolvi comunicar à Coordenadora sobre o momento que estava proporcionando aos meus alunos na sala de aula e alertando-a sobre as possíveis reclamações das professoras das salas ao lado sobre o barulho.

Ao comunicar à Coordenadora sobre a atividade e obtendo sua autorização, tinha a expectativa de que as minhas interferências nos momentos livres na sala de aula iriam acabar.

Porém, as interferências nem ao menos diminuíram e, por isso, a observação das manifestações livres dos alunos, tornavam-se cada vez mais difíceis de acontecer, devido a minha constante preocupação com as normas de comportamento que deveriam ser estabelecidas na sala de aula. Estava tão preocupada em controlar o comportamento dos alunos que não conseguia identificar as manifestações livres dos alunos, como se pode constatar nos trechos dos dois relatos a seguir:

“...Esteve tudo tranqüilo, até que os meninos que estavam, na mesa dos jogos, montaram uma arma e resolveram levantar e andar pela sala, fazendo de conta que atiravam nos outros.

Observando esta situação, logo imaginei a bagunça que iria virar mas resolvi esperar um pouco para pedir que parassem, o que não foi preciso, pois não demorou muito para que parassem e voltassem à mesa.

Quando pensei que pudesse respirar aliviada, as meninas começaram a correr e os meninos voltaram a gritar.

Não estava suportando mais aquela situação, contei até três, mas logo estava de novo pedindo para que parassem com a brincadeira e voltassem aos seus lugares”.

Nova tentativa um dia depois:

“Ao retornarmos do pátio, pedi para que descansassem um pouco, até que, quando todos estavam em silêncio, disse para fazerem o que quisessem.

Um dos alunos veio me dizer que queria dormir e ao ouvir-me dizer que podia fazer o que quisesse, foi buscar um colchão(um colchão pequeno, amontoado com tantos outros em um canto da sala).

Estavam divididos em grupos brincando conforme seu interesse com os brinquedos da sala, até que três meninos começaram a correr atrás das meninas imitando cachorros.

Confesso que estava tranqüila até que essa brincadeira começasse, pois não suportava aqueles AU, AU, AU pela sala. Procurei conter-me, mas sob a condição de que se mais alguma criança entrasse nessa brincadeira, eu a interromperia.

Enfim, quando mais um menino entrou na brincadeira, encontrei a desculpa que esperava e imediatamente pedi para que parassem a brincadeira.

Na verdade não pararam, continuaram em um tom de voz mais baixo.

Como já estava próximo do horário da saída, pedi para organizarem a sala, avisando-os do horário. Houve alguns protestos, como AH! QUE PENA, AGORA QUE COMEÇAMOS mas fizeram o que lhes havia pedido.

Minhas interferências nos momentos livres, mesmo após a ciência e autorização da Coordenadora, levaram-me à conclusão de que, o motivo da interrupção dos momentos livres proporcionado aos alunos no espaço da sala de aula, não se encontrava apenas na preocupação com as reclamações das professoras, o que poderia vir a me prejudicar na escola, mas o motivo estava em mim mesma.

Eu, no lugar de professora, apresentava uma forte incorporação do comportamento escolar, não admitindo que as crianças ficassem correndo ou gritando pela sala de aula.

Os alunos, crianças de quatro e cinco anos, por sua vez, integrados à instituição há apenas um semestre, também apresentavam uma resistência em mudarem o comportamento incorporado - de ficarem sentados e realizando as atividades, segundo a orientação da professora -, como observamos no primeiro relato.

Frente à situação, foi preciso que se pensasse no espaço em que estavam sendo realizados os momentos livres; pois a sala de aula é um espaço institucionalizado, com regras próprias na relação professor- aluno no processo da história e, por isso, este espaço deveria ser levado em consideração na pesquisa.

Assim, como eu havia incorporado as relações instituídas neste espaço, as crianças também o fizeram(mas não tanto quanto) e por isso, me incomodava vê-las correndo e gritando pela sala de aula e os alunos ficarem me olhando e insistindo na pergunta sobre o que deveriam fazer ao me ouvirem dizer que deveriam fazer o que quisessem.

A partir desta conclusão sobre a situação, passei a perguntar-me que poder é este, atribuído à instituição escolar, que assume determinados padrões de comportamento e relações de autoridade no seu interior, organizando seus espaços e horários de tal forma que acabam levando os indivíduos que a integram, a apresentarem dificuldades a mudanças?

Tendo em vista a busca de resposta para a questão, tornou-se necessário procurar na literatura o estudo sobre a história da escola, o momento social e econômico em que foi criada e sua organização dos espaços e horários que determinam onde e quando a criança pode brincar, a fim de compreender as relações de poder e autoridade assumidas hoje, no interior das escolas.

Assim, este trabalho é produto das angustias que me foram acompanhando ao longo deste trabalho. Neste sentido, não mudei apenas o título, que inicialmente era *“brinquedo, escola, emoção”, mas também o enfoque.*

*No início deste trabalho,* tinha o olhar dirigido para a observação das manifestações livres dos alunos, mas com o decorrer dos momento livres percebia que não conseguia observá-los devido à minha extrema preocupação com o controle da sala. Este comportamento, que permanecia freqüente, fez com que meu olhar para pesquisa se voltasse para a escola, o meu sentido profissional e o local do meu trabalho, a fim de compreender o motivo da minha resistência em permitir que meus alunos brincassem na sala de aula. Afinal, antes de iniciar este trabalho, acreditava que o curso de pedagogia seria suficiente para realizar os meus ideais pedagógicos na sala de aula, sem imaginar a possibilidade dos problemas que surgiram, mesmo já estar trabalhando como auxiliar pedagógico nesta mesma escola antes desta experiência.

Neste sentido, ao invés de fazer um grande levantamento e estudo bibliográfico, eu me permiti realizar uma reflexão sobre o problema através de três autores que podiam jogar luzes para compreender o lugar do meu trabalho. O primeiro autor é Souza Patto, que trata da escola em si; o segundo autor é Norbert Elias, que se refere à escola inserida na sociedade; e o terceiro autor, Hannah Arendt, que possui um olhar peculiar sobre a criança.

É esta reflexão sobre a minha formação de professora e meu trabalho, que indica não um fim, mas um motivo para se continuar pensando e por isso este trabalho não apresenta uma conclusão, mas considerações finais.

Pois, a grande contribuição deste T.C.C., não foi a de resolver problemas, mas indicar onde localizá-los.

## O lugar social da escola a partir do século XIX

Para construir a história e entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade, é preciso entender o modo dominante de pensar na função que se atribuiu à escola na sociedade. Nesta construção, é inevitável o encontro com o advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, que nos permite captar a essência do modo de produção do capital e das idéias produzidas em seu âmbito.

Nesta perspectiva, Maria Helena Souza Patto(1991), realizou uma reflexão a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar, tendo em vista a sociedade brasileira e numa sociedade de classes, buscou na literatura a história e a influência do século XIX ao sistema educacional.

Segundo os elementos levantados por Souza Patto, o século XIX foi marcado por duas revoluções que ocorreram na Europa Ocidental no final do século XVIII: a revolução francesa(1789 – 1792) e a revolução industrial inglesa.

Estas revoluções proporcionaram o rápido surgimento de relações de produção inéditas até então, tendo sido elaboradas justificativas para a legitimação da nova maneira de organizar a vida social.

O capitalismo mudou de maneira gradual, mas implacável, a face do mundo. Estabeleceu o processo de constituição dos estados nacionais modernos, inserindo uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado(explorado economicamente, segundo as regras do jogo vigente no modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século).

Em consequência da mudança do sistema econômico, as áreas agrícolas mostravam-se improdutivas em termos econômicos(tecnicamente a agricultura européia era, com raras exceções, tradicional e ineficiente, colocando obstáculos às novas exigências de produção agrícola, o que o

tornava mais lento e inviável a uma massa crescente de camponeses), e o oposto ocorria simultaneamente no mundo comercial manufatureiro.

Tal situação proporcionou a consolidação de uma categoria social ativa determinante: o mercador comprava os produtos dos artesãos ou o tempo de trabalho não agrícola do campesinato para vendê-los num mercado mais amplo – que se beneficiou, mais que os demais setores da burguesia emergente, das novas oportunidades do enriquecimento. Desta maneira, esta categoria social tornou-se o precursor do capitalismo.

Os Estados da Europa Central e do Norte e países fundados em outros contingentes por seus imigrantes, especialmente os Estados Unidos, marcaram esse período por sua superioridade econômica, tecnológica e conseqüentemente militar.

Embora poucos dos países restantes tenham tornado colônias desses Estados, economicamente todos estavam a sua mercê.

O capitalismo do século XX teve uma influência direta ou indireta, tanto dentro quanto fora das fronteiras nacionais, estando basicamente divididos em vencedores e perdedores (assalariados, no campo ou na cidade, que se dedicavam à produção agrícola, às indústrias de extração e de transformação e à variedade crescentes de serviços braçais subalternos e mal remunerados).

A situação vivida nesse período levou o capitalismo agrário a realizar um significativo êxodo do campo para as cidades, dentro de um mesmo país, como também grandes correntes emigratórias internacionais, resultando numa vasta quantidade de mão-de-obra, oferecendo-se para trabalhar sob qualquer condição.

A adequação dessa mão-de-obra às novas condições de trabalho era resolvida por outros meios que não a escolarização, considerando que a máquina não era ainda o principal instrumento de trabalho. O grande problema para essa adequação era, no entanto, a ausência de disciplina ao trabalho pelo trabalhador, que deveria realizar a mesma atividade por um grande espaço de tempo sem interrupção e aprender a responder aos estímulos monetários.

Para solucionar o problema de qualificação da mão-de-obra, foram aplicadas medidas imediatas e eficazes através da imposição de uma disciplina rígida no ambiente de trabalho, para forçar esta mão-de-obra a trabalhar sem descanso, recorrer a um trabalho mais dócil (mulheres e crianças) e mediar a relação entre patrão e empregado, pela ação vigilante dos intermediários.

Nesse contexto, Souza Patto considera que a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência, pois mesmo quando foi necessário a especialização técnica do operário, seu treinamento foi realizado no espaço do trabalho.

A criação das escolas, no entanto, aconteceu mais tarde, quando surgiu a necessidade de se criarem mecanismos que assegurassem a transformação dos súditos em cidadãos, com base nos ideais iluministas.

Em um período de mudanças econômicas, quando cada vez a burguesia atingia o apogeu, segregava o trabalhador braçal, tornando a pobreza dominante na vida da maioria dos trabalhadores, contradizia com as palavras de ordem da revolução: liberdade e igualdade, o ideário iluminista, que tinha seus princípios baseados no mérito pessoal e que encontrou grande receptividade dentre os maiores beneficiados da nova ordem econômica e social. A visão de mundo da burguesia nascente, que havia sido marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, consolida-se aos ideais iluministas e expandiu-se para as mais distantes regiões a representação do cidadão ideal, como ser racional, individual e ativo, tornando-o corrente internacional.

A escola que até então existia mais a cargo das igrejas e destinada às classes privilegiadas, passa a ser considerada como um instrumento para garantir a soberania nacional e popular, que então se supunha em uma sociedade de classes. A escola universal, obrigatória, comum e, para muitos, leiga, será também o meio de obter a grande unidade nacional.

Para Souza Patto, se a rede de ensino público fundamental nesta primeira metade de século XIX teve alguma função social, esta foi a de preparar um pequeno contingente de funcionários públicos como os de

sacerdote e magistério, pois embora as duas revoluções tivessem proporcionado oportunidades profissionais, a maioria da população não tinha acesso aos cargos burocráticos de maior prestígio, devendo-se contentar enquanto servidores civis, o que bastava para os que conseguiam deixar a categoria de trabalhador braçal.

Somente a partir de 1848, a escola dos países liberais, estáveis e prósperos, adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. A escola passa a ser valorizada como um espaço de ascensão e prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes.

Os sistemas de ensino não foram, portanto, uma realidade durante os setenta primeiros anos do século passado. Embora os números referentes aos tipos de escolas revelem inegável progresso, Souza Patto, considera importante lembrar que este aumento foi sensível nos níveis secundário e superior. A educação primária era negligenciada mesmo nos países com um sistema de ensino e, onde existia, limitava-se a ensinar rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral.

Até por volta de 1870, a maioria da população mundial permanecia analfabeta, mesmo com a vulgarização do livro e a ênfase na necessidade de uma língua nacional oficial.

O tema da igualdade dos cidadãos, independente da raça, do credo e da classe social, servia tanto ao ideário nacionalista quanto liberal. Neste sentido, a constituição das nações não era visto como algo espontâneo, mas como algo que deveria ser constituído.

Assim, a escola assume a função de constituir a nação, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandindo-se como sistemas nos países mais desenvolvidos.

O poder atribuído à escola, foi entretanto, abalado no início do século XX pela primeira guerra mundial. O fato de ter ocorrido essa guerra, as pessoas passaram a desacreditar na função atribuída à escola, pois seu ideal de escola obrigatória e gratuita para a transformação da humanidade, redimindo-a da ignorância e opressão, não livrou o homem da tirania, da desigualdade social e da exploração. Tal conflito atingiu os liberais que

acreditavam nos superpoderes da escola, levou-os a investirem contra a escola tradicional, a favor da elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano, proporcionando maior força ao movimento escolanovista e responsabilizando a escola tradicional pelos desastres sociais, pois acreditavam que se a escola não estava formando democratas isto se devia ao fato de que ela mesma não era democrática.

Com base nestes princípios, a nova pedagogia deveria estar calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente, a respeito da natureza do desenvolvimento infantil, que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

A psicologia científica nascente neste período tinha por função identificar os mais ou menos aptos a trilhar a “carreira aberta ao talento” e assim colaborar para a chegada de uma vida social fundada na justiça, ou seja, para justificar, assim, as desigualdades sociais sem colocar em xeque a tese de existência de igualdade de oportunidades na ordem social.

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino, levava os educadores à necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela e justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados, sem ferir o princípio essencial da ideologia liberalista, segundo o qual o mérito pessoal é o único crítico legítimo de seleção educacional social.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: a das ciências biológicas e da medicina do século XIV – carregadas de pressupostos racistas e elitistas – e da psicologia e pedagogia da passagem do século – mais atingida pelas influências ambientais e comprometidas com os liberais democráticos.

A ambigüidade desta dupla resultou na origem de um discurso voltado para os problemas da aprendizagem escolar e da própria política educacional nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX, que defendia que cada indivíduo possuía aptidões naturais e, por isso, em uma sociedade de igual oportunidade para todos, alguns se destacam mais nas atividades intelectuais do que outros.

Souza Patto, em seu estudo sobre o fracasso escolar, considera os estudos publicados pelo professor de antropologia e sociologia da Universidade de Chicago, Loyd Warner, junto com outros cientistas sociais, uma participação decisiva na estruturação da privação cultural nos programas de educação compensatória na década de sessenta. Seus trabalhos tinham objetivos propostos de recuperar o sentido original da expressão “igualdade de oportunidades” nos países democráticos que, a seu ver, havia sofrido distorções que resultaram em um mal entendido socialmente danoso e deixa claro que as possibilidades reais de ascensão numa sociedade democrática, são, por definição, desiguais. A igualdade, segundo Loyd, é impossível, considerando que todas as pessoas não são iguais. Portanto, a justiça social deve ser garantida por procedimento de diagnóstico das capacidades e por uma escola que atenda a diversidade de aptidões.

Sobre a necessidade de uma escola que atenda a diversidade de aptidões e o diagnóstico das capacidades, Gabriel Garcia Marques(1995), da Colômbia, Prêmio Nobel de literatura, defende a idéia de que a criança nasce com uma determinada vocação e por isso se explica o fato de que, entre tantos brinquedos, ela escolher um só.

Um texto de um autor reconhecido na arte, como é o caso de Gabriel Garcia Marques, pode nos levar a pensar um pouco mais sobre o lugar da escolarização na construção da cultura.

Entretanto, é importante considerar o meio em que esta criança está inserida, se favorece para que a vocação e as aptidões se desenvolvam. Por exemplo, uma criança, que viva no meio rural, filha de pais bóias frias , que tenha a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e por isso não frequenta a escola, mesmo que manifeste interesse, curiosidade por uma área ou profissão como a de médico, será difícil de realizar objetivamente tal opção.

Segundo Gabriel Garcia Marques, é preciso que o adulto tenha um olhar atento para poder ajudar estas crianças na escolha de sua profissão mais tarde.

Assim que a criança chega à escola, ela já tem uma série de disposições para algum ofício, ou tipo de vida, e cabe à escola criar condições favoráveis para que a criança goze sem temores de seu jogo preferido, pois como assinala Garcia Marques, a fórmula mágica para ser feliz é “fazer o que se gosta”.

Segundo o dicionário que Garcia Marques pesquisou, vocação é uma palavra de origem religiosa que significa “chamado”, e aptidão, no mesmo dicionário, é “habilidade, facilidade e modo para fazer alguma coisa”, sendo acompanhadas de atributos físicos e diante disso, quem canta tem uma bela voz.

Porém, nem sempre as aptidões e as vocações estão juntas e, por isso, pintores sacrificam toda uma vida na profissão errada. Somente quando os dois se juntam é que se tem a possibilidade do sucesso, mas não por arte da mágica, mas por disciplina, estudo, técnica e poder de superação para toda a vida.

Para Garcia Marques, os pais não estão preparados para identificar as aptidões e vocações a tempo e, sendo assim, colocam seus filhos a estudar uma carreira séria e conservam a arte para entretê-los nas horas vagas. Por isso, muitos têm vocação escondida e não gostam do que fazem e talvez pudessem descobrir o que gostam, se alguém os ajudasse.

O desejo dos pais de que seus filhos façam o que eles gostariam de ter feito, ou o que eles fazem, interfere na escolha profissional dos filhos, e por esse motivo, há filhos que procuram realizar suas vontades escondido dos pais (tocar piano, por exemplo).

Segundo o estudo de Garcia Marques, professores e alunos concordam sobre a necessidade de mudanças nos métodos atuais das escolas, devido ao seu caráter rígido, sua pouca atenção à criatividade e sua preferência por métodos empíricos e independentes, mas há outros que consideram que o destino da criança não depende do que se ensina na escola.

Antes de se pensar no ensino das artes como educação artística, Garcia Marques considera necessário definir uma política cultural que obedeça uma concepção moderna do que é a cultura, para que se observe

que a educação artística não é um fim em si mesma, mas um meio para a preservação e fenômeno das culturas regionais.

A educação artística tem, neste contexto, uma função social e, assim, como as outras disciplinas, deve-se ensinar a apreciar as artes e as letras. Portanto, isto é que difere do ensino artístico, que se refere a uma carreira especializada para estudantes com aptidões e vocações específicas, cujo objetivo é o de formar artistas e professores de arte.

As escolas não se dispõem a despertar o interesse do aluno, mas o obrigam a realizar tarefas, como a leitura de livros(literários), não de uma forma prazerosa e, por isso, ocorrem situações como a procura de resumos , pois não há prazer na obrigação.

Para Garcia Marques, é necessário que haja bons cursos nas escolas para despertar o interesse do aluno, e considera a educação artística um importante instrumento para e atingir tal objetivo. Mas para isso, é preciso educar os pais e professores para que possam apreciar precocemente as aptidões e vocações das crianças, e preparar uma escola que preserve sua curiosidade e criatividade natural.

Entretanto, embora críticas como as do Loyd Warner e Gabriel Garcia Marques tenham sido feitas, Souza Patto constata que as pesquisas demonstram que um grande número de grupos sociais continuam a apresentar a exploração econômica e dominação cultural(como as minorias raciais norte-americanas) como responsáveis pelo fracasso escolar.

Para Souza Patto, questões relacionadas à ideologia e relações de poder estão entranhadas no próprio corpo da Ciência, levando os educadores a uma visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias.

*“Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar”*(Patto, 1991, p.50).

Esta visão preconceituosa é reconhecida segundo a teoria da carência cultural, que introduz a possibilidade de se pensar o papel da escola como

um lugar no qual se exerce a dominação cultural. Esta dominação, entendida como uma imposição dos valores de um determinado grupo (classe bem-sucedida) à outro (classe mal-sucedida), resulta na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões de comportamento completamente diferentes dos padrões da classe média. E, assim, o professor, portador da cultura de “classe dominante”, impõe seus valores a um grupo portador de valores diferentes.

A partir desta interpretação da concepção crítico reprodutivista do papel da escola nas sociedades de classes, Souza Patto constatou em suas primeiras pesquisas sobre o fracasso escolar, que o discurso predominante entre os indivíduos integrados à escola baseados na diferença cultural, tendo no discurso científico a naturalização, ou legitimação desse fracasso, que:

- (1) a fala constante dos professores sobre o sentimento de autoridade e a necessidade de resgatarem o prestígio e o reconhecimento perdidos ao longo da história social;
- (2) os professores negam sua condição social e reforçam as idéias liberais por terem conseguido se formar-se professores;
- (3) preconceitos e estereótipos de pobreza circulam entre os membros da escola;
- (4) acreditam que os que não aprendem o fazem por condições individuais para aprender;
- (5) relações de poder dentro da escola e contra-poder: quanto menor o poder do usuário, maior o poder da escola;
- (6) a culpa do fracasso escolar é sempre dos subalternos;
- (7) presenças constantes de insatisfação e rebeldia;

Sobre este discurso, predominante nas escolas, os Rapazes de Barbiana, na Itália, escreveram uma carta revelando a situação vivida na escola sob a opressão e descaso da professora devido à classe social à qual pertenciam.

A carta, escrita na primeira pessoa, fala da timidez na escola e o sentimento de ser intimidado pela professora devido à “cultura” diferente, relacionando a timidez como uma característica dos pobres.

Critica a prática de ensino adotado nas escolas primárias, onde há uma educação básica para os pobres e uma continuação somente para os ricos, pois, reforçando o discurso liberal, o professor considera que os garotos pobres não servem para as atividades intelectuais, mas somente para os serviços braçais.

Os pais ouvem as críticas dos professores, mas mesmo não concordando abaixam suas cabeças.

Na escola, o professor só enxerga quem é de sua cultura, menosprezando os que dela não participam. Os alunos com dificuldade na aprendizagem são deixados de lado pela professora.

Nas aulas, o professor mantém o domínio sob os alunos através do medo, deixando evidente quem ensina e quem aprende (a única coisa que o professor pede aos seus alunos é que façam sozinhos).

Há uma alta seletividade dos alunos na escola e uma rotulação. O professor possui uma linguagem específica e com base nela, diz quem fala bem (quem fala como ele). A dificuldade dos alunos em aprender a maneira de falar do professor e a falta de seu envolvimento com eles, são as causas principais, apontadas pelos rapazes de Barbiana, para a seletividade.

Na escola o professor não ensina o que faz parte da realidade do aluno, mas apenas regras e normas, levando os alunos ao não reconhecimento do prazer em aprender. O que é ensinado pelo professor não faz sentido para o aluno, e por isso, reconhecem o professor como um inimigo, levando-os a realizar as atividades não para aprender, mas para satisfazer o professor.

Neste sistema de ensino, o professor somente reconhece um problema: os alunos que perdem. Os professores contribuem para fortalecer as dificuldades, pois estes não tomam iniciativas para resgatar os alunos que saíram da escola, e usam do poder (devido a terem tido acesso a uma cultura mais privilegiada) e desmoralizam os alunos e suas famílias.

Segundo os rapazes de Barbiana, a mudança na lei não muda necessariamente a maneira de proceder. A escola continua a ser feita à medida dos ricos – dos que tem cultura de casa e só vão à escola buscar o

diploma - , mas no discurso escolar isto é dito de forma sutil, não se pode declarar as diferenças, tudo é camuflado.

Na universidade a maioria é burguês e os pobres, por sua vez, que são a minoria, incorporam estes valores, ao invés de se organizarem para mudar a situação.

Para os rapazes de Barbiana "*se todos os professores soubessem que, custasse o que custasse, tinham de fazer com que seus alunos andassem para a frente, haviam de dar voltas e voltas à cabeça para eles aprenderem e passarem*"( p.95).

A discussão apresentada por Souza Patto e pelos meninos de Barbiana não conseguem explicar o porquê, numa escola católica de elite(essa na qual estou trabalhando e pesquisando) o padrão escolar, da autoridade professoral, é expresso com tal força, uma vez que: *os alunos não são pobres*; a classe social de alunos e professores é a mesma;(eu mesma sou ex-aluna desta escola, na qual minha mãe foi professora).

Seguirei tentando entender esse fenômeno da forma escolar padronizada.

## Indivíduo – autoridade - liberdade

O século XX se inicia trazendo fortes contradições seja no âmbito da organização do trabalho, seja nas relações entre as nações européias. A primeira guerra mundial é a expressão violenta do panorama social europeu que atinge todas as nações do globo. A escola não estará fora desse universo contraditório e como as demais instituições sociais procura novos caminhos e formas de atuação. Tais buscas encontram-se expressas no ideário da Escola Nova.

Essa nova pedagogia, nascida dos ideais liberais, tinha como princípios identificar e promover os mais capazes, independentemente de sua origem ética e social. Tal projeto desenvolvido numa sociedade capitalista expõe a grande seletividade social dentro da escola.

A concepção registrada pelos precursores da Escola Nova de que “os indivíduos diferem, e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças”, renunciaram a direção que o tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XX e que de alguma forma estava apoiada nas concepções de indivíduo e da sociedade em que se baseiam.

A partir de então, a questão do indivíduo e sociedade passou a ser o tema de estudo para diferentes sociólogos e pensadores.

Segundo Souza Patto, Agnes Heller é uma pensadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de “mudar de vida” nas sociedades atuais, marcadas pela exploração econômica e pela dominação cultural. Seus estudos fazem parte de uma área recente do conhecimento sociológico (em crítica às pesquisas anteriores das concepções funcionalistas da sociedade e positivista da ciência, bem como a busca teórica de aproximação das esferas sociais e individuais, tradicionalmente separadas nas ciências humanas): a sociologia da vida cotidiana.

Pensadora húngara radicada na Austrália, nascida em 1929, e discípula de Luckács, toma como ponto de partida, realizar uma crítica ao pensamento de Marx, a partir do que considera uma contradição

fundamental em sua obra, e elabora uma teoria na qual redefine o sujeito, o lugar e as estratégias de transformação social de classes.

De acordo com os estudos de Agnes Heller, apresentados por Souza Patto, não se pode redefinir apenas uma classe, como Marx o fez, pois sua teoria fala a todos os que têm carecimentos radicais, e os grupos operários não exprimem todos estes carecimentos, mas também outros segmentos sociais os exprimem, assim como as mulheres, os jovens, minorias raciais, etc.

Para Souza Patto, uma das maiores contribuições de Agnes Heller ao marxismo contemporâneo é a colocação da temática do indivíduo no centro de suas reflexões, considerando que a temática do indivíduo havia sido abolido pelo pensamento materialista-histórico.

O indivíduo, ao qual Agnes Heller se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas o indivíduo voltado para as atividades necessárias a sua sobrevivência.

Agnes Heller dedica seus escritos à definição do conceito de “vida cotidiana geral”, considerando que abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea (idéias e valores dominantes, mesmo quando se luta contra eles), é hierárquica (quanto ao conteúdo e a importância atribuída às necessidades), econômica (uma vez que nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente em quem são indispensáveis a contribuição da cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilista e recorre à ultrageneralização e à imitação.

Sendo assim, a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem, na medida em que nela, são postos em funcionamento todos os sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias. Em outras palavras, a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico.

As tendências particular e genérica são tendências consideradas por Agnes Heller, formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana. Sem elas seria até mesmo difícil de sobreviver. Porém, quando se

cristalizam, tornando-se absoluto, impedem que o indivíduo se movimente ou que possibilite uma explicação, que gera a alienação da vida cotidiana.

A vida cotidiana, portanto, é alienada em determinadas circunstâncias histórico-sociais como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas. Nestas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta e perde de vista a dimensão humano-genérica; ou seja, cria-se um abismo entre a produção genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção e ao perder de vista a sua objetividade, conseqüentemente, torna-se um alienado. Ao alienar-se torna-se indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação no cotidiano. Esta unidade imediata faz com que o “útil” seja tomado como sinônimo de “verdadeiro”, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática.

A ultrageneralização também faz parte da vida, pois não se pode analisar integralmente as características de cada situação ou pessoa antes de nos comportarmos frente a elas. Portanto, nos valem de juízos provisórios que serão desmentidos a partir do momento em que não mais nos capacitem a nos orientarmos e atuarmos a partir deles – o que nos permite uma mobilidade de cada pessoa ou situação com quem nos defrontamos.

Entretanto, o grau de ultrageneralização não é sempre o mesmo, criando um espaço para o preconceito – tipo particular de juízo provisório, ou mais do que isso, juízo falso.

O preconceito, na qualidade de juízo provisório que encontra-se inabalado contra todos os argumentos da razão, tem como componente afetivo a fé, um dos aspectos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidade da particularidade.

Embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina. Segundo Agnes Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter estabilidade e a coesão de integrações sociais,

principalmente das classes sociais. Esta função de mantenedora da estabilidade e coesão só é desempenhada quando esta coesão está internamente ameaçada. Assim, torna-se compreensível o fato da maioria dos preconceitos surgirem da classe dominante, pois é esta que tem o maior interesse em manter a coesão.

Agnes Heller opõe-se ao mito da neutralidade da ciência, pois segundo sua análise, a produção das idéias socialmente dominantes remetem a questão da relação entre ciência e preconceito.

Ao colocar a questão da ciência como sempre interessada, torna-se necessário que o pesquisador estabeleça uma relação consciente com a generacidade. Uma escolha de valores positivos é condição necessária(embora não suficiente) ao cumprimento, pelas ciências sociais, de sua tarefa de desfeitichização, um dos principais critérios após o adento da sociedade burguesa.

O poder que a teoria assume quando penetra no pensamento popular é tanto maior quanto mais coincide com as formas cotidianas de pensar. Por isso, na consciência cotidiana atual, a ciência, tanto a natural quanto a social, é a autoridade máxima.

Quando se dedica a teoria dos papéis Agnes Heller, defende a idéia de que a consciência e o funcionamento social requerem imitação e sistemas habituais relativamente estereotipados e não podem prescindir do plano de relações mecânicas constituído pelos papéis e, quando devorado por eles e pela imitação, o indivíduo vive de estereótipos, pois passa a assinalar mudamente as normas dominantes e viver de uma maneira que caracteriza o conformismo.

Assim, o exercício do papel que compreendam os aspectos de imitação, uso, tradição, diferença entre interior e exterior, transformação da personalidade, o ideal, etc, comparecem de modo alienado.

*“O ideal como mercadoria, ou como dever –ser, externamente imposto, conduz ao empobrecimento, à atrofia das possibilidades humanas”(Patto, 1991, p.141).*

Entretanto, mesmo nas sociedades de comportamento manipulado, nem sempre as relações entre indivíduo e papel social são total identificação, pois a identificação é a forma mais direta de expressão da alienação e de imersão da particularidade. Recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação.

Agnes Heller recusa, portanto, a concepção funcionalista de papel (que vê a recusa do papel como “defeito da organização” ou “perturbações funcionais corrigíveis”), assinalando que na realidade, os homens não são manipuláveis, pois sempre existe um ponto limite, no qual deixa de ser objeto para ser sujeito.

A vida cotidiana é dialeticamente o lugar da dominação e da rebeldia, ou da revolução.

*“Uma revolução, portanto, só o é, quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos raciais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais”*(Patto, 1991, p.143-144)

A passagem da particularidade (onde há alienação) para a individualidade (pequenos grupos que questionam) é realizado através de pequenas conquistas, o que torna a revolução passível através de uma ação transformadora consciente.

Agnes Heller, portanto, defende a tarefa de transformação de sujeitos particulares em sujeitos individuais, que só pode ser possível através da busca do conhecimento do próprio eu, para que somente assim possa ser capaz de tomar decisões, colocando-se acima da cotidianidade.

Entretanto, Norbert Elias, um sociólogo alemão, considera que a relação do indivíduo e da sociedade não são nada claras em nossos dias, mas é freqüente não nos darmos conta disso devido aos conceitos que dispomos de “indivíduo” e “sociedade”, que nos influenciam a pensar como duas entidades ontologicamente diferentes.

Norbert Elias tem por objetivo libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos separados, estabelecendo um novo modelo da maneira como os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros

numa sociedade, questionando o tipo de formação da sociedade atual, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos.

*“Ela só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular”.*(Elias, 1994, p.13)

Ao analisar esta questão, Norbert Elias encontra dois campos opostos, um campo onde as pessoas abordam as formações sócio-históricas como se tivessem sido concebidas, planejadas e criadas por diversos indivíduos ou organismos, e outro campo, onde abordam as formações históricas e sociais sem desempenho algum do indivíduo.

Enquanto no primeiro campo é obscuro o estabelecimento de uma ligação entre os atos e objetivos individuais e essas formações sociais, no segundo campo não se sabe com maior clareza como vincular as forças produtoras dessas formações às metas e aos atos dos indivíduos, quer essas forças sejam vistas como anonimamente mecânicas, quer sejam forças supra-individuais baseadas em modelos universais.

Estes modelos de antinomias não são características dos estudos dos fatos históricos e sociais no sentido mais restrito, pois para onde quer que nos voltemos, deparamos com antinomias.

Ao falarmos sobre indivíduos ou sociedade, segundo Norbert Elias, temos a sensação de termos uma certa noção do que queremos de nós como sociedade, de um lado, e como indivíduos de outro.

Ninguém duvida de que indivíduos compõem a sociedade ou a de que a sociedade é uma sociedade de indivíduos; porém, não conseguimos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, devido a diversas lacunas e falhas na formação do pensamento.

O nosso pensamento é restringido a certos limites devido a gravidade dos conflitos que questionam constantemente a relação entre indivíduo e sociedade nos dias atuais. Provocados por estes conflitos as pessoas revestem seus discursos com uma carga de valoração,

interpretando-a a favor do indivíduo enquanto “fim” e da sociedade enquanto “meio”, ou da sociedade como o mais “essencial” e o indivíduo “menos importante”.

Na perspectiva de Norbert Elias, a única maneira de se resolver esta antítese é remover as camadas de valorações que a encobrem, pois ao remover esta camada de valorações e afetos imbutidos pela tensão de nossa época em tudo o que diz respeito à relação entre indivíduo e sociedade, surge um panorama diferente.

Tanto os indivíduos, quanto a sociedade, são igualmente desprovidos de objetivos. Um depende do outro para existir.

*“Não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social – seja este qual for. Mas isso não significa nem que o indivíduo seja menos importante do que a sociedade, nem que ele seja um “meio” e a sociedade, o “fim”. A relação entre a parte e o todo é uma certa forma de relacionamento, nada mais, e como tal, sem dúvida, já é bastante problemática. Em certas condições, pode ser vinculada à relação entre os meios e o fim, mas não lhe é idêntica; inúmeras vezes, uma forma de relação não tem a mínima ligação com a outra”. (Elias, 1994, p.19)*

A fim de explicar melhor a união dos indivíduos como a parte de um todo, Norbert Elias cita o burburinho das ruas das grandes cidades, onde a maioria das pessoas não se conhecem.

No meio do tumulto de gente apressada, apesar de toda a sua liberdade individual de movimento, há uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa, nesse tumulto, faz parte de um determinado lugar, tem uma função, uma propriedade ou trabalho específico, come, dorme, exerce algum tipo de tarefa para outros, ou uma função perdida, bens perdidos e um emprego perdido. Independentemente da função, cada uma dessas pessoas tem ou teve uma renda, alta ou baixa, de que vive ou viveu, e ao passar pela rua essa função e essa renda mais ocultas ou mais evidentes, passam com ela. Não é possível passar para outra função mesmo que deseje. Cada pessoa é obrigada a usar um traje, segundo sua função, pois está preso a um certo ritual no trato e as formas específicas de comportamento, o qual Norbert Elias chama de ordem

invisível dessa forma de vida comum, que não pode ser diretamente percebida.

*“Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. Também isso, esse passado, está diretamente presente em cada uma das pessoas que se movem apressadamente no bulício da cidade. É possível que o indivíduo não conheça ninguém nesse burburinho; mas, em algum lugar, ele tem pessoas a quem conhece, amigos de confiança e inimigos, uma família, um círculo de relações a que pertence, ou, caso agora esteja só, tem conhecidos perdidos ou mortos que vivem apenas em sua memória”.*(Elias, 1994, p.21)

Assim, cada pessoa que passa por outra aparentemente separadas umas das outras, estão unidas por laços instintos e afetos, tornando as pessoas dependentes umas das outras pelas funções mais distintas.

Essa rede de interdependências de funções individuais é uma ordem invisível que não deve sua origem a uma decisão comum de muitas pessoas individuais, ou por eleição.

Nesta rede de interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as funções de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, as pessoas são um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, estando assim, presa por viver em permanente dependência funcional de outras.

A integração dos indivíduos na sociedade é possível através da relação determinada pelas outras pessoas, passadas ou presentes. Ainda que esteja afastada de qualquer outra pessoa, como eremita, os gestos executados longe dos outros, assim como os gestos a eles dirigidos, são gestos relacionados como outros. Ou seja, o que realmente liga o indivíduo à sociedade é a propensão fundamental de sua natureza.

Todo indivíduo quando nasce já faz parte de um grupo de pessoas que já existiam antes dele; e cada indivíduo necessita das outras pessoas que existia antes dele para poder crescer(condição fundamental para a existência humana).

Independente da constituição natural de cada indivíduo, é na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas se transforma num ser mais complexo. Separada desse meio, a criança desenvolve-se fisicamente, mas sua composição psicológica continua de uma criança pequena. É no grupo com outras pessoas mais velhas que se aprende a fala articulada e um tipo específico de controle dos instintos. Entretanto, estas aprendizagens dependem da estrutura do grupo que ele cresce, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ele acarreta.

A criança pequena, portanto, para Norbert Elias, precisa ser adaptada pelo outro, e da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, além do comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com os outros, mas, também, suas tendências instintivas – seu comportamento controlado por instintos.

As imagens instintivas não constituem uma cópia do que lhe é feito pelos outros, mas são sua resposta à maneira como seus instintos e afetos, que por natureza se orientam para outras pessoas, são correspondidos e satisfeitos por esses outros. Com base nesse diálogo instintivo, os impulsos elementares e informes da criança pequena tomam uma direção mais definida, assumem uma estrutura mais clara e desenvolvem na criança o complexo autocontrole psíquico, mediante o qual os seres humanos diferem de todas as outras criaturas – um caráter mais ou menos individual.

*“...assim como os pais são necessários para trazer um filho ao mundo, assim como a mãe nutre o filho primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo do seu corpo, o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quer trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um náufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade”. (Elias, 1994, p.31)*

A padronização muito difundida da auto-imagem induz o indivíduo a sentir e pensar o eu separado das relações com os outros, o eu interior que

é seu eu verdadeiro, e uma roupagem externa, suas relações com outras pessoas, de uma maneira inteiramente natural e óbvia àqueles que a adotam.

Por detrás dela veicula a autoconsciência das pessoas correspondente à estrutura psicológica estabelecida em certos estágios de um processo civilizador que se caracteriza por uma diferenciação e uma tensão especialmente intensas entre as ordens e as proibições sociais inculcadas como autodomínio e os instintos e inclinações não controlados ou recalçados dentro do próprio ser humano. Neste conflito no interior do indivíduo a exclusão de certas esferas de vida em interação social, e a associação delas como o medo socialmente instituído sob a forma de vergonha e embaraço, por exemplo, que levam o indivíduo a achar que dentro de si ele é algo que vive inteiramente só, e que só depois se relaciona com os outros.

O intenso e abrangente controle dos instintos exigido pelo desempenho das funções adultas numa sociedade, torna maior a distância entre o comportamento das crianças e o dos adultos. Devido justamente a discrepância entre a atitude das crianças e a que se exige dos adultos, que o avanço da divisão das funções e da civilização, em certos estágios é crescentemente acompanhado pelo sentimento dos indivíduos de que, para manterem suas posições na rede humana, devem deixar sua “verdade interior”.

A criança quando nasce, é segundo Norbert Elias, produto de um destino que tem uma dimensão natural e uma dimensão social. A maneira com que o organismo do recém-nascido controla compulsivamente os processos em seu interior, o desenvolvimento e a redução de órgãos segundo um padrão nele impresso como legado das gerações anteriores e a influência relativamente pequena exercida nessa situação social vigente, são os fatores que levam a considerar a autoformação do indivíduo como sendo regida por “leis naturais”.

Para Norbert Elias, as funções mais maleáveis de controle não podem apenas ser moldadas pela sociedade vigente, mas necessitam desta para evoluírem até o complexo mecanismo do autocontrole do adulto. Cabe

portanto a psicologia investigar as estrutura e as leis naturais de todas as funções auto-reguladoras humanas, dirigidas para os outros seres e coisas, que desempenham um papel nas relações que a pessoa mantém com eles e que, por sua maleabilidade natural, compõem o material a ser moldado por essas relações; Deve rastrear o processo pelo qual essas funções de controle mais maleáveis juntamente com a estrutura social e com o convívio com outras pessoas, diferenciam-se de maneira a dar origem a uma forma individual específica; e por fim, deve esclarecer a estrutura geral desse processo de diferenciação e moldagem e explicar, detalhadamente, como é que a forma particular de controle comportamental que se consolida num “caráter” , numa composição psicológica individual dentro do indivíduo, com base num determinado conjunto de relações, numa moldagem social específica, funciona, posteriormente, no convívio com as outras pessoas.

Portanto, os seres humanos são parte de uma ordem natural e de uma ordem social que consiste na mobilidade e maleabilidade especiais quais diferem dos animais, que possuem um padrão fixo de controle comportamental em relação a outros seres e coisas. Graças a essas qualidades entram em ação regularidades e processos automáticos que Norbert Elias denomina o termo “sociais”, em contraste com as regularidades orgânicas e naturais.

E, graças a essas qualidades que geram o contraste das regularidades e processos automáticos sociais com as regularidades orgânicas e naturais, os indivíduos têm uma história que não é natural, no interior das sociedades.

*“Os seres humanos criam um cosmo especial próprio dentro do cosmo natural, e o fazem em virtude de um relaxamento dos mecanismos naturais automáticos na administração de sua vida em comum”.*(Elias, 1994, p.43)

Segundo Norbert Elias, o que molda e compromete o indivíduo os reflexos desse cosmos humano e lhe confere todo o alcance de sua vida são os reflexos de sua natureza animal, mas sua dependência dos outros e a dependência que os outros têm dele, as funções dos outros para ele e suas para os outros.

A divisão das funções entre as pessoas existe até mesmo nas sociedades mais simples. Quanto maior é essa divisão, mais as pessoas estão ligadas pelo fato de cada uma só pode sustentar sua vida e sua existência social em conjunto com muitas outras pessoas.

Ao atingirem certa estrutura e intensidade na divisão das funções, as tensões geradas desta relação proporcionam um impulso por mudanças estruturais na sociedade, denominadas forças reticulares, que tem importância decisiva no curso da história ocidental, levando em determinado momento à utilização da moeda, em outro ao desenvolvimento das máquinas e, com isso, a maior produtividade do trabalho e uma elevação no padrão de vida de um número cada vez maior de pessoas.

Desta maneira as forças reticulares produziram-se e se reproduzem na história – períodos pacíficos e outros turbulentos e revolucionários, por exemplo – mudanças que não tem origem na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos.

É nesta perspectiva que Norbert Elias refere-se quando diz que *"A história é sempre de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos"*(p.45).

Nenhuma pessoa isolada pode transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para o qual eles são dirigidos, isto porque o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros.

*"A sociedade, com sua regularidade, não é nada externo aos indivíduos; tampouco é simplesmente um "objeto oposto" ao indivíduo, ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz "nós". Mas esse "nós" não passa a existir porque um grande número de pessoas isoladas que dizem "eu" a si mesmas posteriormente se une e resolve formar uma associação. As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como "eu", "você", "ele", "ela", "nós" e "eles" são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do "nós" inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar "eu", ou até "você", é apenas parte". (Elias, 1994, p.57)*

O fato de cada "eu" estar inserido em um "nós", deixa claro o porquê da entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos "eus" origina constantemente algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo.

A sociedade é, portanto, todos nós – um grande número de pessoas reunidas. Mas um grupo de pessoas reunidas na Europa do século XII forma um tipo de sociedade diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX, pois embora toda essas sociedades tenham consistido e consistem em nada, a mudança de uma forma de convívio para outra não foi planejada por nenhum dos indivíduos.

Entretanto, embora seja um absurdo falar em sociedade sem indivíduos ou indivíduo sem sociedade, é, segundo Norbert Elias, o que geralmente ocorre quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente.

Atualmente, palavra como indivíduo, sociedade, personalidade e coletividade, por serem armas ideológicas das lutas de poder de vários partidos e Estados, encontram-se impregnados de um conteúdo emotivo que é difícil esmiuçar seu núcleo concreto dos desejos e temores dos que estão engajados nos combates.

A palavra indivíduo, por exemplo, pode tanto despertar sentimentos negativos numa pessoa para quem a doutrina do “individualismo” é desagradável, associando-a a imagem de indivíduos implacáveis e brutais, propenso a oprimir os outros e enriquecer à custa deles(sociedade sem indivíduo); como pode outra pessoa associar a mesma palavra ao orgulho por sua posição independente da sociedade, podendo simbolizar aquilo que a pessoa isolada é capaz de realizar, independente de todas as demais e em concorrência com elas, por energia e mérito próprios, encontrando nela, todas as valorações positivas das idéias dessas pessoas(indivíduo sem sociedade).

Assim, o que se entende por indivíduo e sociedade ainda depende, em grande parte, da forma assumida pelo que desejam e temem; ou seja, as pessoas vivenciam estes dois termos como coisas distintas e opostas, não porque as pessoas possam ser observadas como tal, mas porque as pessoas associam essas palavras a sentimentos e valores emocionais diferentes e, muitas vezes, contrários. Esses padrões emocionais funcionam como mecanismos seletivos, de maneira a que os aspectos individuais e sociais das pessoas sejam percebidos e valorizados como diferentes.

Para Norbert Elias as discussões sobre indivíduo e sociedade, tem como ponto de partida o conhecimento de corpos isolados ou, pelo menos, de fenômenos físicos que percebemos com os sentidos. A questão, portanto, da origem de nosso conhecimento das relações entre pessoas isoladas e da origem de nosso conhecimento das relações entre objetos não-humanos e suas modificações, como, por exemplo, sua relação causa e efeito, estão ligadas a uma forma peculiar de autoconsciência e de imagem do homem.

*“Podemos saber que as formas que conhecemos de autoconsciência, a imagem que fazemos do homem, tiveram uma emergência tardia na história da humanidade, começando lentamente e por um breve período se limitando a pequenos círculos da sociedade antiga, para depois, no chamado renascimento, afetar as sociedades ocidentais. Não obstante ela geralmente se afigura como a forma normal e sadia de percebermos a nós mesmos e a outrem, e uma forma que, ao contrário de outras, não requer explicação. Mesmo hoje essa imagem ainda aparece tão evidente que é difícil arrancá-la de seu lugar fixo na consciência e considerá-la do lado de fora, por assim dizer, como algo novo e surpreendente”.*(Elias, 1994, p.81)

A idéia que fazemos de nós e das outras pessoas tem como estrutura a pré-condição fundamental de limites de nossa sociedade, para nos comunicarmos com elas. Mas quando esta estrutura é questionada, nossa segurança sofre uma ameaça.

*“Os pressupostos não questionados, as estruturas básicas de pensamento de que nos apoderamos com as palavras de nossa língua, sem maior reflexão, acham-se entre os meios de orientação indispensáveis sem os quais nos extraviamos, do mesmo modo que perdemos os marcos conhecidos que determinam o que esperamos perceber se revelam enganadores e indignos de confiança. Mas, sem nos lançarmos pelo menos por algum tempo ao mar da incerteza, não poderemos escapar às contradições e inadequações de uma certeza ilusória”.*(Elias, 1994, p.81)

A forma básica de autoconsciência e a imagem humana hoje predominantes foram se formando lentamente em diversas sociedades, juntamente com o contexto social mais amplo.

A ascensão de um nível mais alto de autoconsciência nos leva a aprender a ver nossa imagem, simultaneamente, no espelho da autoconsciência e em outro espelho maior e mais distante. Por exemplo, o que ocorre a partir do Renascimento comparado a seus predecessores

medievais, que antecederam um novo nível de autoconsciência, tornando-se cada vez mais capazes de se verem como que a distância, tomando o Sol por centro do universo, em vez de presumirem ingenuamente que a Terra e portanto, eles próprios, eram esse centro – esse fato foi extremamente característico do novo patamar de autoconsciência que essas pessoas lentamente atingiram.

A imagem do homem transformou-se juntamente com as questões desse mundo sobre a natureza de nosso conhecimento dos objetos visíveis e observáveis, na idéia de uma dualidade entre corpo e mente, razão, consciência.

A imagem do homem então, passou assim a ser vista como uma pessoa que tem corpo, que é feito de matéria e, portanto ocupa certa posição no espaço. A razão, mente, consciência ou o eu não é feito de matéria, nem se estende no espaço, têm sede no corpo da pessoa, mas são diferentes do corpo .

A idéia de que a consciência, os sentimentos, ou até o próprio eu, estão localizados dentro do ser humano, parecem ser convincente a menos para pessoas de certos grupos sociais, por eles sugerirem estar lidando com a autopercepção de pessoas a cuja conduta um grau relativamente alto de cerceamento do que foi imposto pela natureza da vida social e pelo modo correspondente de criar os filhos.

Em todas as sociedades humanas há o controle comportamental desta ou daquela espécie. Mas a sociedade ocidental destaca-se há vários séculos pelo exercício particularmente intensivo, complexo e difundido desse controle social. Controle este, mais difundido do que nunca, ligado ao autocontrole do indivíduo.

As crianças agem e falam como pensam, mas à medida que vão crescendo os impulsos elementares e espontâneos separam-se cada vez mais dos atos e comportamentos decorrentes desses impulsos contrários, formados com base nas experiências individuais, interpõem entre eles.

O padrão básico desse autocontrole de toda a sua relação com os impulsos elementares e espontâneos comuns a todas as pessoas diferem nas sociedades devido às diferenças de experiências em cada sociedade.

Todas as áreas da existência humana são tecidas de controles, introduzidas nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma imunização, através do exemplo das palavras e atos dos adultos, principalmente dos pais e professores, conforme suas experiências particulares, tais como: “Não mexa aí”, “Fique quieto”, “Você não pode esperar?”, “Pense no futuro”, “Pense em sua família”, “Faça seu dever”, e outros.

À medida que a criança cresce lhes são imbutidos padrões de comportamento que mais e mais atividades, que originalmente implicavam a pessoa inteira, passam a ser concentradas apenas nos olhos e ouvidos; restando-lhe serem compensados através da dança e do esporte.

*“Os prazeres do olhar e da audição tornam-se mais ricos, mais intensos, mais sutis e mais gerais. Os dos membros são cada vez mais confinados a algumas áreas da vida. Percebemos e observamos sem sair do lugar”.*(Elias, 1994, p.100)

Como corpos separados, os indivíduos emergem no isolamento e a encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros, que levam, cada vez mais, a um controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos, acabando por se esconderem umas das outras, ou até de si mesmas.

A individualização, na medida em que prossegue essa mudança social, intensifica as tensões entre a ordem e proibições sociais, internalizados como autocontrole, e os impulsos espontâneos reprimidos, gerando uma exclusão de certas esferas de vida do intercâmbio social e sua associação com uma angústia socialmente instilada, como os sentimentos de vergonha, e despertando no indivíduo a sensação de ser algo interno, separado das outras pessoas.

Num certo estágio do movimento da civilização, esse modo de autopercepção, por mais verdadeiro e autêntico que possa ser, leva a pessoa altamente individualizada em suas reflexões teóricas, a um vazio existencial entre indivíduo e sociedade.

Também neste estágio de movimento das sociedades, a adaptação dos jovens a suas funções adultas costuma acontecer de um modo que reforça particularmente essas tensões e síndromes na personalidade.

As carreiras oferecidas aumentam e diversificam, tornando mais prolongada e complexa também, a preparação necessária para a vida adulta. Assim, as crianças e jovens são isolados dos círculos adultos, através das escolas e universidades; quanto mais especializadas e complexas as profissões do adulto, mais os jovens passam por uma preparação indireta em institutos especiais, ao invés da preparação direta que acontecia anteriormente.

O aumento da preparação para a vida adulta, leva os jovens a ter uma vida social distinta dos adultos, causando uma difícil assimilação da vida social adulta em termos emocionais.

*“Na vida social desse grupo etário, é comum desenvolver-se aptidões e interesses aos quais as funções adultas, dentro dessa estrutura, não dão margem alguma; são formas de comportamento e inclinações que os adultos têm que cercear ou reprimir”. (Elias, 1994, p.105)*

Portanto, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma, nessa sociedade complexa, torna-se mais longa e complicada, devido ao aumento das exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente e o aumento do período que transcorre entre a infância e a idade adulta social, que dificulta a aquisição de um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres. Esse contexto é o que leva o padrão da imagem do eu do homem em geral; do sentimento pessoal de estar isolado dos outros, como uma noção de indivíduo separado da sociedade.

Quando adulto, nessas sociedades industrializadas, urbanizadas, a pessoa recebe muito mais oportunidade, bem como a necessidade e capacidade de ficar sozinho, ou pelo menos de ficar a sós aos pares, sendo-lhe exigido escolher por si entre as muitas alternativas.

Essa oportunidade que os indivíduos recebem, os levam a uma busca sozinha pela realização dos anseios pessoais, predominantemente, com

base em suas próprias decisões. Porém, essa busca envolve riscos devido a exigência não apenas do considerável volume de persistência e visão, mas também, de que o indivíduo deva deixar de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que as sobreponha aos impulsos a curto prazo – algumas vezes podem ser conciliadas, outras não. A oportunidade igualmente abundante de sucesso ou o fracasso, a liberdade de escolha e os riscos maiores andam de mãos dadas. Pode-se atingir as metas encontrando a felicidade ou não atingi-las e ter um sentimento de fracasso por toda vida, bem como pode desistir na metade do caminho, o caminho pode ser bloqueado por acontecimentos inesperados, pode fazer uma avaliação errada de como atingir as metas, fazer excessivas exigências a si mesmo não se ajustando às aptidões do indivíduo, e outros. A jornada é longa, e o esforço em atingir à meta pode ser tão grande, que leve a pessoa a perder a capacidade de desfrutar da realização, ou vê-la como uma realização satisfatória, devido talvez, por ter sido sufocado na infância através das relações familiares.

Norbert Elias lembra que embora nas sociedades mais simples, haja menos oportunidades, não deixa de envolver riscos, mas as margens de escolha são tão grandes a exposição ao poder caprichoso das forças naturais que os riscos mal chegam a depender das decisões; constituindo apenas no risco que todos correm ao vir ao mundo, na ameaça da destruição física.

Conforme as mudanças foram ocorrendo nessas sociedades ao longo do século mais e mais se prolongava o rumo para atingir determinadas metas – como por exemplo a transformação das sociedades em sociedades agrárias estabelecidas, que levou o uso de pedras e ossos como matéria-prima para instrumentos e armas a dar lugar ao do metal, com todos os segredos de sua utilização, a que somente os especialistas tinham acesso – e levando o adulto a estar apto e obrigado a realizar todas as atividades exigidas pela satisfação de suas necessidades sob a forma social aceita, e nos quais dispunham de todas as capacidades requeridas.

Nesse processo, as pessoas viam-se mais e mais, em uma crescente dependência umas das outras, interligadas como que por correntes invisíveis, que funcionam como um elo de ligação, em uma trama de ações, em um número cada vez maior de funções especiais, e de pessoas dotadas das capacidades para executá-las, interpondo-se entre o primeiro passo em direção a uma meta social e a consecução dessa meta. E assim, as atividades especializadas começaram a crescer.

*“Quanto mais extensas se tornavam as cadeias de ação, mais difícil se fazia, para o indivíduo entremeado na rede de dependência por suas capacitações, obter uma visão global, e mais árduo se tornava distinguir o que era meio do que era fim”*(Elias, 1994, p.112)

Atualmente, muitas sociedades possuem muitas ocupações especializadas, que geram uma certa margem de escolha de sua origem social, escolarização e talento; Não apenas temos profissões, como estas se subdividiram e também surgiram novas profissões.

Entretanto, esta é a fase mais recente, pois, segundo Norbert Elias, no decorrer desse longo processo, as redes de funções das cadeias de ação tornavam-se sistematicamente mais longas e complexas, quando um número cada vez maior de pessoas passaram a viver numa crescente dependência mútua, ao mesmo tempo em que cada indivíduo foi-se diferenciando-se mais dos outros.

A dependência mútua das pessoas como especialistas na rede de funções distintas, tornou-se cada vez mais necessário harmonizar as funções e atividades, levando a mudança das relações humanas a um maior cerceamento dos impulsos individuais espontâneos. O autocontrole que a princípio era imposto pelo temor direto dos outros e depois passou a ser algo tido por certo.

Na direção dessas mudanças, houve, contudo, avanços repentinos e ocasionais – sociais e mentais – que abriram novas possibilidades, antes imaginadas para a vida, tal como o uso consciente das forças naturais para fins humanos, coincidentemente com a ascensão dos esforços que remontavam a antiqüíssimos períodos da pré-história.

Além disso, essa mudança gerou uma alteração correspondente nas relações sociais entre as pessoas e dentro de cada pessoa, através do controle bastante estável dos afetos e instintos a curto prazo pelas instituições sociais e em parte pelo próprio indivíduo. E assim, manter o possível controle crescente das forças naturais.

Segundo Norbert Elias, é preciso recordar a longa trajetória no decorrer do qual as sociedades humanas adquiriram um controle cada vez maior das forças naturais, para nos liberarmos das rígidas contradições que freqüentemente dão origem a uma abordagem não perspicaz dos problemas humanos.

Desde as mais simples comunidades, as diferenças de comportamento, dons e experiências entre as pessoas isoladamente consideradas existiam, entretanto, quanto mais os atos são regidos por forças naturais indomadas dentro delas, menos elas diferem entre si em seu comportamento enquanto mais essas forças sejam variadas, contidas e transformadas (pelo amor, medo e autocontrole), mais numerosas se tornam as diferenças em seu comportamento, sentimentos, pensamentos, metas, tornando-se indivíduos.

Foi ao longo do processo, portanto, que as pessoas foram se diferenciando e conscientizando dessas diferenças, levando a ocupar um lugar particularmente elevado na escala dos valores sociais. Assim, o indivíduo é colocado nessa sociedade, devendo buscar sentido e realização em apenas algo que ele faz ou é, diferenciando-se dos demais.

Esse desejo de diferenciar-se dos outros é resultado da aprendizagem social, de forma gradativa, assim como o autocontrole e a consciência. É evidente que a pessoa possa recusar-se a decidir por si, mas para as pessoas criadas nessas sociedades a forma ideal de ego e alto grau de individualização a ela correspondente são parte integrante de seu ser, não podendo livrar-se, quer a aprove ou não. Na verdade, as pessoas aceitam essa forma de batalha e comportamento como se fossem "naturais".

Na sociedade mais complexa é oferecido uma grande série de oportunidades para as pessoas, que devem escolher uma meta que lhe possibilite a máxima realização de suas inclinações e aspirações. Entretanto,

somente uma minoria atinge suas metas, e a satisfação, pois em todas as sociedades há rígidos limites estabelecidos quanto à maneira como o sujeito deva se comportar, e por isso o autocontrole é dirigido para não sair da linha e conformar-se.

Frente ao sentimento de realização ou de fracasso, as pessoas interpretam tal situação, geralmente atribuindo a idéia de uma discrepância entre sua natureza individual e as condições sociais que lhes são externas.

*“A estrutura mental que a sociedade oferece, de uma antítese entre a individualidade inata e uma sociedade “externa”, serve então para explicar fenômenos que, na realidade, são produto de discrepâncias dentro da sociedade, do desencanto entre a orientação social do esforço individual e as potencialidades sociais de consumá-lo”.*(Elias, 1994, p.121)

Tal fato refere-se, na verdade, a questão referente ao equilíbrio entre as exigências da organização social formada pelos indivíduos e as exigências desses mesmos indivíduos enquanto indivíduos.

O conceito utilizado para resolver o problema da harmonização e equilíbrio na vida social, é moldado ou pelo individualismo ou coletivismo em sentidos opostos. Entretanto, para Norbert Elias, a questão só poderá resolver-se quando as duas coisas estiverem juntos, pois as pessoas só podem conviver como sociedades quando suas necessidades e metas socialmente formadas, na condição de indivíduos, conseguem chegar a um alto índice de realização, e este somente pode ser alcançado quando a estrutura social formada e mantida pela ações dos próprios indivíduos é construída de maneira a não levar constantemente a tensões destrutivas nos grupos e nos indivíduos. Todavia, na prática não se constata um avanço nessa direção, mesmo nas sociedades mais complexas industrializadas, onde se encontram basicamente entregues ao acaso, ou a procedimentos padronizados tidos como certos.

Norbert Elias coloca, portanto, em questão, se os métodos tradicionais para adaptar a criança à vida em sociedade são compatíveis ao funcionamento adequado da rede, ou se seria igualmente eficaz um padrão diferente, menos devastador e menos repleto de conflitos. Para isso, expõe

a necessidade de investigar os problemas da relação sociedade e indivíduo e esmiuçar as noções aceitas associadas a essas palavras.

Hannah Arendt(1972), realizou uma reflexão política do século XX procurando examinar a lacuna entre o passado e o futuro, ao qual intitula a crise do mundo contemporâneo, que se traduz no esfacelamento no campo intelectual da tradição.

Dentre outros , Hannah Arendt realiza uma reflexão, sobre autoridade, liberdade e a crise na educação, conseqüentes dessas mudanças sociais ocorridas ao longo do processo histórico, tendo como referência a sociedade americana na qual a educação brasileira tem buscado inspiração.

Hannah Arendt considera que embora a autoridade tenha acompanhado o desenvolvimento do mundo moderno, em nosso século, encontra-se desaparecida. Desde o começo do século observa-se a crise constante da autoridade, com origem na política.

Um dos sintomas mais significativos desta crise é ela ter se espalhado em áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade, no sentido mais verdadeiro, sempre foi aceito como uma necessidade natural para a continuidade de uma valorização estabelecida, que só pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré estabelecido.

*“Devido ao seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é.”(Arendt, 1972, p.128)*

Para Hannah Arendt a autoridade que perdemos não foi a autoridade em geral, mas sua forma específica que foi válida em todo o mundo durante longo período de tempo.

A autoridade é incompatível com a utilização de qualquer meio externo de coerção, e pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação.

Portanto, a relação entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda, o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado.

Na perspectiva política, o passado era santificado através da tradição. A tradição leva o passado de uma geração para outra através dos testemunhos dos antepassados que inicialmente presenciaram os fatos passados e que depois foi engrandecida por sua autoridade no decorrer dos séculos.

*“Enquanto essa tradição fosse ininterrupta , a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o prestígio da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível”.*(Arendt, 1972, p.166)

Portanto, para Hannah Arendt, estamos vivendo numa esfera política sem a confiança religiosa do começo sagrado e sem a proteção de padrões de condutas tradicionais e assim, auto-evidentes, como os problemas da convivência humana, que geram a atual crise.

Hannah Arendt considera que a crise é geral no mundo e manifesta-se diversamente em cada país, assumindo formas diferentes.

A América(EUA) é marcada pela crise na educação, que se tornou na última década um problema político de destaque.

A crise exige que se volte para mesmas questões e busque as respostas novas ou velhas mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Mas se a respondermos com preconceitos, juízos pré formados ela se torna em um desastre, privando-nos da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Embora a crise na educação afete todo o mundo, ela é mais significativa na América porque desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante do que em outros países.

A importância para a educação atribuída na América do Norte deve-se ao fato desta região ter sido uma terra de imigrantes. A fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos foi cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes. Na América do Norte, a escola assume funções como ensinar o inglês, a língua nativa, diferente do que aconteceria em uma nação-estado que seria desempenhada normalmente no lar.

Hannah Arendt considera decisivo o papel que a imigração continua desempenhando na consciência política e na estrutura psíquica do país.

Acima de todos os interesses a América carece de imigrantes para garantir o seu lema impresso em toda nota de um dólar, UMA NOVA ORDEM NO MUNDO.

Essa Nova Ordem significa a fundação de um novo contra o antigo, através da eliminação da pobreza e da opressão. Entretanto, sua grandeza consiste no fato de que desde o início essa nova ordem nunca se desligou do mundo exterior, pelo contrário, essa relação caracterizou-se desde o início pelo interesse de abolir a pobreza e a escravidão, dando boas vindas a todos os pobres e escravizados do mundo.

O grande entusiasmo pelo que é novo demonstrado em todos os aspectos da vida diária americana, e acompanhado da confiança em uma "perfectibilidade ilimitada", resultaram em um maior atenção e importância dadas às crianças.

Segundo Hannah Arendt, Rousseau influenciou o princípio do ideal educacional, segundo o qual a educação tornou-se um instrumento político, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação.

Para Hannah Arendt iniciar um novo mundo com crianças, no que toca à política, implica em um grande equívoco, pois, em sua perspectiva, ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco de fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse.

Contudo, na América o papel político que a educação efetivamente representa na terra de imigrantes, é que de fato as escolas não servem

apenas para americanizar as crianças, mas também seus pais, e desta maneira as pessoas são ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar no mundo novo que está sendo construído através da educação das crianças.

Na verdade, o mundo oferecido às crianças, não é nada mais do que um mundo velho, construído pelos vivos e pelos mortos, sendo novo apenas para os imigrantes que acabaram de penetrar nele. Porém, a ilusão é mais forte do que a realidade, pois brota da experiência básica americana, a de que é possível formar uma nova ordem.

No Brasil, a educação sempre teve como base as experiências de outros países. E assim como a ilusão na educação americana, a cópia de experiência de outras realidades que não se adequam ao Brasil, trouxe conseqüências mais sérias apenas neste século.

Portanto, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente esforça-se para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, dotados e poucos dotados, crianças e adultos e, particularmente entre alunos e crianças. Esse esforço de apagar as diferenças é devido ao princípio de igualdade que os rege em uma democracia igualitária, e uma divisão dessa espécie seria considerada intolerável.

*“ É óbvio que um nivelamento desse tipo pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. Entretanto, é igualmente óbvio, pelo menos a qualquer pessoa que tenha tido algum contato com o sistema educacional americano, que essa dificuldade, enraizada na atitude política do país, possui também grandes vantagens, não apenas de tipo humano mas também educacionalmente falando; em todo, esses fatores gerais não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente, e tampouco justificam as medidas que a precipitaram”.(Arendt, 1972, p.229)*

Hannah Arendt esquematizou três pressupostos básicos para que estas medidas possam ser remontada:

Em primeiro lugar, existe o mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem, cabendo aos adultos apenas auxiliar esse

governo. É no próprio grupo das crianças que repousa a autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer.

A autoridade do grupo, mesmo que seja exclusivamente de crianças, é sempre considerado mais forte e tirânico do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado; isto porque, uma criança individualmente não encontra solidariedade com as demais e não tem chances de se rebelar contra uma pessoa que tem absoluta superioridade sob ela. Porém, se contar com a solidariedade das demais crianças (de sua própria classe), encontra-se na posição de uma minoria em confronto com a absoluta maioria dos outros.

Desta maneira, ao tornar a criança independente da autoridade dos adultos, ela não foi libertada, mas sujeita a uma autoridade mais terrível, que é a tirania da maioria.

Ao emancipá-las da autoridade dos adultos, as crianças foram banidas do mundo adulto e jogadas à tirania de seu próprio grupo, onde devido à sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, não podem argumentar e não podem escapar para outro mundo por terem sido banidas do mundo dos adultos.

Tal situação gerou às crianças uma pressão, levando-as ao conformismo, ou a delinqüência, e freqüentemente, a mistura dos dois;

Em segundo lugar, devido às influências da psicologia moderna e dos princípios do senso prático da pedagogia, transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Assim o professor passou a ser visto como o homem que pode ensinar qualquer coisa, tendo uma formação no ensino e não no domínio de um conteúdo em específico. Tal atitude acabou ocasionando um negligenciamento na formação dos professores em suas matérias, principalmente nas escolas públicas.

A partir desta transformação da pedagogia, portanto, não só os estudantes foram abandonados, mas também a legítima autoridade do professor, acabando com a presença do professor não-autoritário, que se abstém de todos os métodos de repetição, por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade;

Em terceiro lugar, a crise atual da pedagogia, as escolas de professores deram graças a uma teoria moderna da aprendizagem, que o mundo moderno defendeu durante séculos.

Segundo esta teoria da aprendizagem, deveriam substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer, e por isso não se atribuía mais nenhuma importância ao domínio do saber que tenha o professor, pois o interesse era de que ele não transmitisse mais o conhecimento, mas demonstrasse constantemente como esse saber é produzido

No âmbito da aprendizagem foi realizada uma íntima conexão entre duas coisas – a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar.

O brincar passou a ser visto como o modo mais apropriado de comportamento da criança no mundo, devido ao seu caráter espontâneo de sua existência, enquanto criança. Pensava-se que a atividade característica da criança estava no brinquedo e assim a aprendizagem antiga não fazia sentido, pois forçava uma atitude de passividade, obrigando a criança a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica.

Em favor da autonomia do mundo da criança, o conceito de aprendizagem com a função de preparar a criança para o mundo dos adultos, foi extinto e gradualmente adquirindo o hábito de brincar e não trabalhar.

Hannah Arendt considera este absolutismo do mundo da infância ao modo de aprendizagem, uma maneira de manter a criança em um mundo artificial, porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, que consiste do ensino e da aprendizagem e oculta o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.

A atual crise na América é resultado da tentativa de reformar este sistema de educação, após reconhecer seu caráter destrutivo.

A reforma consiste em devolver a autoridade ao ensino, interrompendo o brinquedo na hora da aula e retornando o trabalho sério, dando-se ênfase ao deslocamento das habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos no currículo e, por fim, transformar os atuais

currículos dos professores de modo que eles mesmos tinham de aprender algo antes de se tornarem negligentes com as crianças.

A criança é, para Hannah Arendt, um ser em formação, mas só é nova em relação ao mundo que existia antes dela, que continuará sua vida; Cabendo aos pais introduzi-la no mundo e assumirem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.

Entretanto, essas duas funções não coincidem e podem entrar em conflito. Isto porque a responsabilidade da criança volta-se em certo sentido contra o mundo, pois ao mesmo tempo em que a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo; o mundo, por sua vez, necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que surge sobre ele a cada geração.

Assim, observa-se que, à medida em que a educação moderna procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento.

Quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é público e o privado, transformando o privado em público e vice-versa, mais difícil torna as coisas para as crianças que pedem a segurança do ocultamento.

A criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é o mundo, mas a instituição que interpõe entre o domínio privado e o mundo, com a função de fazer que seja possível a passagem da família para o mundo.

A criança é introduzida aos poucos ao mundo, cabendo ao educador que está em relação ao jovem como representante do mundo, a função de assumir a responsabilidade, apresentada na forma de autoridade.

*“A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de introduzir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.*(Arendt, 1972, p.239)

Para Hannah Arendt, portanto, o problema da autoridade nos dias atuais, ou não representa mais nada, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado; ou seja, as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade, pois sempre que a autoridade existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo.

Existe uma conexão evidente entre a perda da autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola.

Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça livre do perigo.

Contudo, a verdadeira dificuldade na educação moderna está na crise da tradição, onde nos acostumamos a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e dos professores sobre os alunos, cujo intermédio se compreendia na autoridade política.

Para o professor, é difícil arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão exige um extraordinário respeito ao passado.

A crise da educação no mundo para Hannah Arendt, está no fato de não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e, sendo obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem mantido pela tradição.

Primeiramente, neste contexto, cabe à escola a função de ensinar às crianças como o mundo é, e não instituí-las na arte de viver e, segundo, não separar as crianças da comunidade adulta, como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis, mas reconhecer que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras.

A relação entre o adulto e a criança muda freqüentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo.

Contudo, ao contrário da aprendizagem, a educação precisa ter um final previsível, que em nossa cultura esse final é representado pelo diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional, de qualquer tipo, embora tenha sempre algo a ver com a educação, não é o suficiente em si, uma espécie de especialização, pois não visa introduzir o jovem no mundo como um todo, mas em um segmento limitado e particular dele.

Segundo Hannah Arendt, para educar é importante ao mesmo tempo ensinar, pois uma educação sem aprendizagem é vazia, corrompendo com muita facilidade a retórica moral e emocional.

Portanto, a educação é para Hannah Arendt *“onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”*.(p.147)

Entretanto, Hannah Arendt considera a criança apenas um “vir a ser”, e esta terminologia é muito polemizada nos dias atuais por diferentes autores; dentre eles irei citar dois brasileiros e uma poesia para que se possa compreender melhor esta discussão atual sobre a questão.

Segundo Fúlvia Rosemberg do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, a sociedade atual não estabelece uma interação entre a díade – adulto – criança; pelo contrário, assenta-se no poder detido pelo adulto e fundamentado na dependência biológica da criança.

*“O exercício do poder adulto sobre a criança é mediatizado pela educação formal e informal, que, além de manter a relação de dependência da criança, tende a prolongá-la cada vez mais”.*

(Rosemberg, 1976, p.1.466)

Desta maneira, a sociedade que foi pensada e constituída em torno do e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Frente à impossibilidade de adequar a sociedade adulta à criança, o adulto passa a educá-la de maneira

formal ou informal, mas permitindo substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade.

A educação, portanto, é necessária para a própria sobrevivência da sociedade centrada no adulto e, para isso, a relação pedagógica é hipertrofiada, impregnando praticamente todo o comportamento emitido pelo adulto e dirigido à criança. Enquanto a sociedade estiver centrado no adulto, a criança é apenas um vir a ser, onde a sua individualidade deixa de existir, sendo potencialidade e promessa.

Neste conceito de criança, um “vir a ser”, a educação é vista como a humanização da criança, sendo necessário ultrapassar a infância para atingir o paradigma adulto, já que a criança reúne e possui as potencialidades que o adulto não realizou.

Daí, é criado um mito em torno da concepção da infância encarnando inocência e autenticidades ainda não deformados pela sociedade. Tal mito isola e separa a criança da sociedade recolocando-a no seu mero ideal, a natureza. É portanto necessário que se reflita sobre esta concepção de infância.

Miguel Gonzalez Arroyo, professor da Universidade de Minas Gerais e ex-secretário municipal adjunto da educação de Belo Horizonte, realizou uma reflexão sobre o significado da infância, propondo construir uma proposta, uma prática político-pedagógica que interesse realmente à infância.

Segundo Arroyo, a infância não existe como categoria estática, mas sim como algo que está em permanente construção.

Estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando muito. Na medida em que o trabalho vai ficando cada vez mais por conta dos adultos e a criança cada vez menos inserida no mundo adulto, há uma mudança na concepção de infância.

À medida em que o trabalho passa a ser cada vez mais distante do ambiente da família, há tentativa de prolongar o tempo da infância e assim, a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, e conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social, um bom exemplo é o movimento social pelos direitos da criança e do adolescente.

Para Arroyo a construção da infância historicamente, depende da construção de outros sujeitos e o sujeito mais próximo à construção da infância é a mãe, a mulher.

*“Dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar um papel diferente para a infância.... O trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a Educação da criança pequena”.* (Arroyo, 1994, p. 19)

Segundo Arroyo, é importante colocar a questão da consciência que hoje temos das especificidades de cada idade, pois durante muito tempo pensamos que havia dois tempos na vida das pessoas: o tempo de adulto, de trabalho, de vida pública, política e o tempo de preparação, a infância.

*“A infância condensava o momento dos cuidados, como se a criança fosse uma sementinha tenra de quem o educador cuidava como bom jardineiro”.* (Arroyo, 1994, p. 19)

Hoje, a consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito e nos mostrou que cada idade não está em função da outra idade, pois cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto prepara para outra idade.

*“Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitos não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é esta a visão. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos”.* (Arroyo, 1994, p. 19)

Assim a escola infantil deve fornecer condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos.

*“Portanto, ao invés de dizer: vamos preparar a criança para um dia ser cidadão preferimos dizer: a criança já é cidadão. Construamos dia a dia da escola como uma maneira digna de cidadão, de sujeitos de direitos”.* (Arroyo, 1994, p. 21)

O poema "As cem linguagens"<sup>5</sup>, nos faz refletir sobre essa questão:

*A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir  
Cem mundos  
para inventar  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separaram a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se*

---

<sup>5</sup> Revista **Bambini**, Bergamo, ano X, n.2, fev,1994. Tradução livre do original: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.

*só na Páscoa e no Natal.*

*Dizem-lhe:*

*de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:*

*que o jogo e trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.*

*Dizem-lhe enfim:*

*que as cem não existem.*

*A criança diz:*

*ao contrário as cem existem.*

## Considerações finais

A sociedade é de indivíduos. A criança logo que nasce é parte desta sociedade, mediada pelo outro.

Todas as sociedades humanas, principalmente a sociedade ocidental têm por característica um intenso controle do comportamento pelo indivíduo.

Para que se atinja o autocontrole exigido pela vida na sociedade moderna, é realizado um exercício particularmente intensivo e complexo desde o nascimento. É necessário este exercício pelo fato de que as crianças agem e falam como pensam devido ao seu comportamento controlado pelos instintos.

É através do adulto – professores e pais – que já possui tal auto controle definido, através do qual a criança adapta-se ao mundo.

Os professores e os pais são os mediadores do processo de separação entre os impulsos espontâneos e elementares dos impulsos contrários(formados com base nas experiências individuais) através de palavras ou atos, como “não mexa aí”, “fique quieto”, “sente-se corretamente”.

Para a função de mediadores desse processo, entretanto, pais e mestres são autoridades, lhes são atribuídos um determinado poder por reconhecer nestas pessoas seu conhecimento obtido através de experiências individuais.

É com base nestas informações que retomo os fatos ocorridos durante o momento livre proporcionado e considero que os alunos ficaram parados insistindo em perguntar o que deveriam fazer, mesmo depois de terem ouvido dizer que era para fazer o que tivessem vontade, devido à relação estabelecida entre o professor e o aluno em nossa sociedade. O professor mais velho, com experiências vividas, estabelece uma relação de poder com seu aluno, sendo responsável em mediar o processo de separação dos impulsos espontâneos e elementares dos impulsos contrários, a fim de que seu aluno desenvolva um autocontrole para adaptar-

se ao mundo. E a sala de aula, tal como se encontra organizada, é por sua vez, um espaço institucionalizado, incorporado pela escola para realizar este processo mediador.

Contudo, no momento livre, logo as crianças começaram aos poucos a manifestarem-se livremente na sala de aula, isto porque, depois do espanto inicial pelo fato das normas de comportamento diariamente adotadas estarem sendo rompidas, o processo de separação entre os impulsos elementares e espontâneos dos impulsos contrários não estava estabelecido, pelo próprio fato de se tratar de crianças. Assim que as crianças sentiram-se seguras com relação ao rompimento das normas, começaram a manifestar os impulsos elementares e espontâneos naquele espaço – com reações do tipo: arrastar cadeiras, gritar, correr, subir na mesa, e outros.

As crianças apresentavam as manifestações livres e embora fosse esta minha intenção inicial, não conseguia observá-las por estar muito preocupada com a correria e gritaria que se formava. Minha preocupação não se restringia apenas às possíveis reclamações provindas dos professores, mas entendia-se a minha própria pessoa. Eu, uma adulta, que me adaptei a esta sociedade devido ao autocontrole que atingi e, por isso, não conseguia neste momento ignorar o que significava para mim, mesmo inconscientemente, o espaço da sala de aula.

Embora esperasse que tais atitudes dos alunos pudessem acontecer, quando aconteceram não consegui aceitá-las. A todo momento refletia sobre a relação professor-aluno e me incomodava com o fato de minha autoridade na sala de aula estar sendo esquecida. Como aconteceu quando um determinado aluno, no decorrer do momento livre, saiu da sala para ir ao banheiro sem pedir minha autorização. Embora tivesse me sentido feliz pela autonomia apresentada por este aluno – de sair e retornar a sala sem nenhuma influência do adulto -, sentia-me frustrada por estar presente, mas ninguém me ver.

O processo de auto controle foi tão presente no decorrer de minha educação que, agora adulta, não consigo permitir que um aluno grite na sala de aula, mesmo que seja um comportamento previsível.

Mas, para compreender melhor este auto controle desenvolvido no adulto é importante conhecer a sua história, a maneira com o que foi educado, considerando que todos nós nascemos adotamos comportamentos motivados por instintos e que somos adaptados à sociedade por meio da educação, realizada através do contato com outros adultos.

Assim, como este trabalho restringe-se a um adulto, é importante então conhecer a minha história para compreender esta minha intensa preocupação com normas e regras de comportamento.

Eu sou a primeira filha do casamento de meus pais.

Minha mãe nasceu e cresceu em uma cidade do interior de São Paulo chamada São José do Rio Pardo. Fazia parte de uma das famílias mais respeitadas da cidade, devido à personalidade forte de sua avó.

A avó de minha mãe vivia no centro político da cidade, recebendo com frequência os padres e os políticos em sua casa.

Quando chegou à cidade, a avó de minha mãe, não tinha nada, mas, à sua maneira, foi conquistando muitos bens e quando minha mãe nasceu, já era proprietária de uma grande chácara no centro da cidade com muitos empregados, todas as casas de uma rua inteira e um bar-restaurant.

Para melhor entender a influência desta mulher na cidade citarei dois exemplos. O primeiro é o fato de que como todas as casas de sua propriedade não tinham um espaço entre a calçada e a construção, a avó de minha mãe, por conta própria, avançou o quintal das casas para a rua, que era de terra, impedindo a passagem de qualquer carro ou carroça que tivesse que passar por aquele caminho. É evidente que os políticos tentaram impedir, mas só conseguiram depois de muitos anos; O segundo é a história, do dia que descobriu que seu marido tinha uma amante. Quando encontrou, em um certo dia a tal amante na praça da cidade, não hesitou em agredi-la fisicamente e expô-la ao ridículo, tirando suas calças na frente de todos. Tal atitude não trouxe qualquer consequência para a avó de minha mãe, que fazia suas próprias leis.

Mas a influência de sua avó não se restringia às questões da cidade. Ao contrário, exercia, também, uma grande influência sobre as pessoas que faziam parte de sua casa, as três filhas e os empregados.

Mesmo depois das três filhas terem se casado, continuava a exercer seu poder sobre a educação dos netos e a relação que tinham com os maridos.

Minha mãe era a primeira neta (filha da sua primeira filha) e guarda com muito ressentimento o dia em que ficou doente e deveria fazer uma consulta médica em outra cidade. Neste dia, todos prontos na estação de trem, sua avó decidiu que quem deveria acompanhá-la à consulta não eram seus pais, mas sim ela própria. Segundo minha mãe, ela, ainda criança, chorou muito pedindo para que seus pais fossem com ela, mas não sendo atendida, jurou que nunca iria permitir que absolutamente ninguém interferisse na educação de seus filhos.

Depois, minha mãe veio para Campinas, sozinha, aos vinte anos, para cursar letras na PUCC, mas acabou abandonando curso e retornando para sua cidade. Porém, foi no período que viveu nesta cidade que conheceu meu pai.

Meu pai nasceu em uma cidade do interior de São Paulo chamada Valparaíso. Ele é o filho mais novo de seus pais, que tiveram apenas dois filhos.

Sua família, praticantes da religião católica, teve como marca característica o poder patriarcal. daquelas em que o pai resolvia qualquer problema da família através de agressões físicas e dava preferência, sempre, para o primogênito. Assim, sendo o meu pai o segundo, sofria discriminações em favor desta crença.

Sua família saiu da cidade de origem e veio para Campinas em busca de oportunidades de trabalho. Sua casa, como a de outros tios que também vieram, foram construídas no mesmo bairro da cidade através de um mutirão familiar.

Em Campinas, cursou até a sétima série do ensino fundamental. Fez um curso de desenho técnico e, como seu irmão, começou a trabalhar aos quinze anos, para ajudar nas despesas da casa.

Os valores passados por seu pai, como o esforço para trabalhar com dignidade, faltar ao serviço somente em situações extremas e ser sempre correto e verdadeiro no que faz, foram muito presentes na vida de meu pai e

isto explica o fato de estar trabalhando hoje na mesma empresa há vinte e oito anos e ocupar dentro dela um alto cargo, embora não tenha curso superior.

A vida em comum destas duas pessoas, com histórias tão diferentes foi possível porque, além do sentimento de um pelo outro, suas histórias os fizeram flexíveis e compreensivos.

Casaram-se novos, minha mãe tinha vinte e três anos e meu pai vinte e um. Sempre foram integrados aos serviços da comunidade, dirigidos pela igreja católica, foram catequistas, coordenadores de catequese, tesoureiro e outros serviços da igreja católica próxima à nossa casa.

Além destes serviços, minha mãe foi professora de ensino religioso durante treze anos na mesma escola católica, particular de Campinas, na qual trabalho hoje.

Eu, a primeira filha deste casal, como não poderia deixar de ser, participava com eles de todos os serviços prestados na igreja e logo que atingi a idade, freqüentei a catequese, fiz a primeira comunhão, participei do grupo de jovens, o encontro de crisma, a crisma e fui catequista, assim como minha mãe – todas as atividades que um filho de católicos praticantes deve participar.

Deixei de ser catequista, quando cursava o quarto ano do magistério(1994), para fazer um cursinho pré vestibular e aí, não voltei mais. Na universidade participei de um grupo de jovens universitários católicos e já no segundo ano, comecei a trabalhar na mesma escola que minha mãe deu aula de ensino religioso, onde permaneço até hoje.

Minha educação pessoal e a educação escolar e familiar desta nossa sociedade contemporânea estão na base das perguntas e dúvidas que se unem ao longo deste trabalho.

Para colocar um ponto final provisório nestas reflexões, devo deixar arrolados as principais questões sobre as quais seguirei pensando, questões que me incomodam desde quando cursei a oitava série em 1990.

Tendo sido uma aluna sempre muito tímida(e por isto com poucos amigos na escola), foi através das aulas da professora de religião na oitava série que tive a oportunidade de experimentar algo novo.

Recordo-me que nesta disciplina a professora provocava seus alunos a apresentarem seus trabalhos(exposições na sala de aula), através de maneiras não convencionais. Foi assim que comecei a apresentar os trabalhos através de dramatizações, onde eu escrevia o texto, apresentava e organizava o grupo(os trabalhos solicitados pela professora eram sempre realizado em pequenos grupos de alunos).

A partir destes trabalhos, comecei a fazer amizade com os alunos da sala, não demonstrando nenhuma timidez.

Tal fato me levou a considerar a importância do teatro na escola e a questionar-me se mais situações como estas tivessem surgido em séries anteriores, se teriam ajudado a trabalhar melhor a minha timidez.

Esta questão levou a me interessar pelo curso de pedagogia, na expectativa de encontrar a resposta.

Desde o primeiro ano de Pedagogia já pesquisava sobre o teatro nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica.

Entretanto, na busca da resposta através da literatura, descobri que o tema que me interessava na verdade era “jogos dramáticos”, pois este referia-se realmente às manifestações livres do indivíduo e não o teatro, pois este refere-se apenas à técnica de representar destinada ao exibicionismo.

*“Realizando jogos dramáticos, a criança se diverte e libera espontaneamente seus fantasmas interiores. Ao contrário do ator que finge ser a personagem, a criança é a personagem que inventa ou imita, ou seja, jogo dramático não é teatro”(Reverbel, 1993, p.89)*

A partir desta descoberta, estava cada vez mais ansiosa para colocar em prática estes momentos aos alunos.

Porém, a ansiedade defrontou com uma barreira que não imaginava que pudesse existir: “eu mesma”.

Hoje, tendo a consciência desta questão, vejo que este trabalho proporciona um espaço para que novas pesquisas estudem como as outras crianças podem fazer para resistirem à este mesmo tipo de auto controle que fui submetida.

## Bibliografia

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva, São Paulo, 1972.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *O significado da infância*. Texto apresentado no I simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1994
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. R.J.: Jorge Zahar Ed., 1994.
- LOPES, Joana & SPOSEL, Fernanda. *Pega teatro*. Cps, S.P.; Papyrus, 1989.
- MARQUES, Gabriel Garcia. *Um manual para ser Niño*. Santafé de Bogotá, D.C., 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A Queiroz, 1991
- PELOS RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a uma professora*. Clivagens: Editorial Presença.
- PEREGRINO, Yara Rosas(coord.). *Da camiseta ao museu*. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 1995.
- REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola*. Scipione, 1989.
- REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. São Paulo: Scipione, 1989.
- REVERBEL, Olga. *Vamos alfabetizar com jogos dramáticos*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação: para quem?*. .Ciência e cultura, dezembro, 1976.