

Sólo una cosa  
no hay. Es el olvido...

Cortesia  
Editores  
**Átomo & Aínea**

# Educação do Preconceito

ensaios sobre poder e resistência

- Organizadores -

Sílvio Gallo e Regina Maria de Souza

  
**Aínea**  
EDITORA



DIRETOR GERAL

*Wilson Mazalla Jr.*

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*William F. Mighton*

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

*Roberto P. Gomes*

REVISÃO DE TEXTOS

*Ana Maria Assis Rodrigues*

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

*Mariselma Queiróz*

REVISÃO DE FILMES

*Antonia S. Pereira*

CAPA

*Karsten W. Hamilch*

IMAGEM DA CAPA

*Milton José de Almeida.*

*Sobre pinturas de Mark Rothko*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência /  
organizadores Sílvio Gallo e Regina Maria de Souza. --  
Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

Vários autores.

Bibliografia.

1. Educação - Filosofia 2. Educação -  
Finalidades e objetivos 3. Preconceitos
  4. Racismo 5. Sociologia educacional
- I. Gallo, Sílvio. II. Souza, Regina Maria de.

04-1262

CDD-306.432

**Índices para Catálogo Sistemático**

1. Preconceito na escola: Sociologia educacional  
306.432
2. Racismo na escola: Sociologia educacional  
306.432

**ISBN 85-7516-086-9**

Todos os direitos reservados à

**Editora Alínea**

Rua Tiradentes, 1053 – Guanabara – Campinas-SP  
CEP 13023-191 – PABX: (19) 3232.9340 e 3232.2319  
[www.atomoealinea.com.br](http://www.atomoealinea.com.br)

*Impresso no Brasil*

## Sumário

|   |            |
|---|------------|
| Prefácio .....  | 5          |
| Introdução.....   | 9          |
| ( <i>Sílvio Gallo e Regina Maria de Souza</i> )   |            |
| <b>Capítulo 1: Investigação Visual a Respeito do Outro .....</b>  | <b>29</b>  |
| ( <i>Milton José de Almeida</i> )   |            |
| Acusação.....   | 29         |
| Pistas – local um .....   | 30         |
| Pistas – local dois.....  | 36         |
| Pistas – local três.....  | 40         |
| Pistas – local quatro .....   | 44         |
| Pistas – local cinco .....  | 48         |
| Pistas – local seis.....  | 51         |
| Pistas – local sete .....   | 56         |
| Pistas finais .....   | 62         |
| <b>Capítulo 2: A Materialidade da Morte</b><br><b>e o Eufemismo da Tolerância.</b><br><b><i>Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces,</i></b><br><b><i>desse Monstro (Humano) Chamado Racismo .....</i></b> | <b>69</b>  |
| ( <i>Carlos Skliar</i> )  |            |
| <b>Capítulo 3: O Estrangeiro, o Racismo e a Educação.....</b>   | <b>91</b>  |
| ( <i>Caterina Koltai</i> )  |            |
| <b>Capítulo 4: E se o Outro é o Professor?</b><br><b><i>Reflexões Acerca do Currículo e Histórias de Vida.....</i></b>  | <b>103</b> |
| ( <i>Maria do Carmo Martins</i> )   |            |
| <b>Capítulo 5: Sócrates e Foucault Professores:</b><br><b><i>Entre o Ensino do já Sabido e a Busca por Ensinar Diferentemente .....</i></b>   | <b>119</b> |
| ( <i>Walter Omar Kohan</i> )  |            |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 6: Nietzsche e Wittgenstein:</b>                           |     |
| <i>Alavancas para Pensar a Diferença e a Pedagogia</i> .....           | 131 |
| (Alfredo Veiga-Neto)   |     |
| Diferença e Nietzsche .....  | 131 |
| A chegada de Wittgenstein .....  | 133 |
| Juntos... ..   | 135 |
| A impossibilidade da fundamentação última .....                        | 136 |
| O nonsense da tradução perfeita .....                                  | 140 |
| Um pouco mais... ..  | 143 |
| Para continuar... ..   | 144 |
| <b>Capítulo 7: Infâncias e Cultura: Semelhanças e Diferenças</b> ..... | 147 |
| (Angel Pino)   |     |
| A cultura e a definição do <i>status</i> da infância .....             | 150 |
| O <i>status</i> da infância na época moderna .....                     | 155 |
| Os diferentes rostos da infância nas sociedades modernas .....         | 160 |
| <b>Capítulo 8: O Debate Sobre o Fim da Infância e a Psicanálise:</b>   |     |
| <i>da Pedagogia Moderninha à Renúncia Educativa</i> .....              | 165 |
| (Leandro de Lajonquière)   |     |
| <b>Capítulo 9: Pistas em Repentes: pela Reinvenção Artística</b>       |     |
| <i>da Educação, da Infância e da Docência</i> .....                    | 179 |
| (Sandra Mara Corazza)  |     |
| É... e por que é? .....  | 179 |
| Sentimento oceânico.....   | 181 |
| Des-ilude... ..  | 182 |
| Artistar .....   | 183 |
| Re-educar .....  | 185 |
| Novos saberes .....  | 186 |
| Vida longa... ..   | 186 |
| <i>Sobre os Autores</i> .....  | 189 |

## O Debate Sobre o Fim da Infância e a Psicanálise: da Pedagogia Moderninha à Renúncia Educativa

– Leandro de Lajonquière –

Hoje em dia, os debates pedagógicos não mais ignoram a polêmica tanto histórica quanto sociológica aberta pelo trabalho pioneiro de Phillippe Ariès sobre o aparecimento do “sentimento de infância”. Se a infância, seja o que ela for, é uma invenção societária, com data de aparição mais ou menos certa, então, bem pode deixar de existir num segundo momento histórico. Assim, nos dias atuais, se sucedem teses e antíteses sobre a origem e os ditos fatores sociais responsáveis tanto do surgimento quanto do desaparecimento da infância ou, se preferirmos, das infâncias. No entanto, não vamos nos deter nos detalhes desse debate que perpassa as fronteiras dos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos. Remetemos os interessados ao exaustivo ensaio *Percurso pela história da infância* de S. Corazza (2002). Nesta oportunidade, estamos interessados em apresentar, sinteticamente, uma das formas possíveis de se operar um deslocamento no interior desse mesmo debate, graças à utilização de ferramentas conceituais construídas no interior de um raciocínio psicanalítico. Desse modo, esperamos poder deixar simplesmente apontado que a operação de deslocamento, ora proposta, tem uma série de implicações para o debate educacional.

Recorrermos à psicanálise nos possibilita recolocar o debate sobre os sentimentos, as representações, o surgimento da infância e o seu declínio, num contexto outro, para além da clássica tensão

entre biologismo e culturalismo. Tanto num quanto no outro, uma vez que a *determinação* jamais acontece no sentido forte do termo, não há lugar para se pensar as vicissitudes próprias da *instituição de uma subjetividade*.

Não é gratuito falarmos de *subjetividade*. O debate inaugurado por Ariès padece, entre outras coisas, da sua própria marca de origem, qual seja a idéia de *mentalidade*. Devemos aos *Annales* a tese de que nas situações histórico-sociais opera um conjunto inorgânico de conteúdos mentais além das idéias esgrimidas de forma explícita e sistemática nas clássicas histórias oficiais. Porém, a assim chamada *história das mentalidades* não pode pensar a irredutibilidade das experiências históricas uma vez que supõe uma *humanidade* de base, substrato de um devir temporal que não produziria seu próprio substrato.

Justamente, é, nesse ponto, que certo percurso pela psicanálise permite demarcarmos um divisor de águas.

A tríade lacaniana *Real, Simbólico e Imaginário* possibilita instituímos a tese seguinte: o *homo sapiens* nasce incompleto mas tomado num impulso à complementação biologicamente impossível. A natureza incompleta da biologia é *real*, enquanto a ânsia de totalidade faz pulsar o registro *imaginário*. O “complemento” é *simbólico* e ele é, precisamente, entre aspas, complemento uma vez que é falho, inconsistente, e, portanto, afirma-se, em sintonia com certa filosofia, que é de fato da ordem do *suplemento*.

Nesse sentido, o que faz do homem um homem não é a pertinência genérica à espécie. A humanidade é instituída socialmente. Ela resulta de marcas práticas discursivas sobre a indeterminação de base da cria *sapiens*. Entretanto, a subjetividade – a humanidade – instituída nunca é exaustiva, uma vez que a instauração em si dos sentidos possíveis produz, também, um avesso de sombra. Assim, o “homem” instituído em situação social não se esgota na figura visível dos discursos: há sempre um a mais, um resto, *un plus*. O “homem” é descentrado pelo efeito excedente produzido pelo instituído e, portanto, no interior do campo psicanalítico fala-se em termos de *um sujeito* dividido, cindido, *do desejo*.

O postulado desse avesso de sombra é necessário para pensarmos as mutações da subjetividade instituída em situação social. Caso contrário, deveríamos recorrer a uma instância autônoma capaz de engendrar as mutações históricas e, assim,

ficaríamos à mercê das garras de qualquer essencialismo platônico. Em suma, o recurso à psicanálise nos permite sustentar que as próprias *práticas de produção de subjetividade* engendram “o outro” da subjetividade instituída capaz de alterá-la, bem como de alterar também o *laço social* entre os “homens”.

Por outro lado, a subjetividade não é nem uma *substância* nem uma *estrutura*. Ela é um conjunto de *operações* ou, se preferirmos a trilha de Wittgenstein, *jogos de linguagem* instaurados na carne do *sapiens* por dispositivos societários. A simples presença desses dispositivos obriga o candidato-a-sujeito a produzir uma série de operações que chamamos subjetivas. Essa produção dará ao *sujeito-efeito-ainda-por-vir* a chance de outorgar sentido ao fato de habitar o *laço social*.



Quando uma “criança” chega de fato ao mundo, já faz um tempo que o adulto o habita. A chegada implica uma reordenação do mundo posto que a “criança”, não sendo um adulto em miniatura no real, instala uma *diferença* que, feita tensão temporal, moverá o *devir adulto*. Todo adulto quando se endereça a uma “criança”, demanda-lhe deixar atrás essa sua condição de *infans* – privado de palavra –, derivada da própria presença antecipada do adulto no mundo. Mas, o adulto *sabe* da impossibilidade do pequeno sujeito de responder ao real à altura da demanda adulta, ou seja, o adulto *sabe* do tempo próprio à espera. De fato, não há vestígios de que os adultos, por mais “antigos” ou “primitivos” que tenham sido, não tenham colocado as crianças numa certa quarentena do mundo adulto. Isto é importante de ser salientado, pois para além do debate sobre a natureza das representações e sentimentos nutridos pelos adultos, tratar-se-ia de uma espécie de constante. O mundo adulto sempre prevê a doação de um certo tempo de espera, uma vez que sabe inconscientemente da impossibilidade do *ato* por parte desses seres pequenos. A exceção estaria limitada a episódios singulares como, por exemplo, a educação dispensada a seus filhos pelo médico e pedagogo alemão, da primeira metade do século XVIII, Daniel Gottlieb M. Schreber, toda ela tomada na delirante exigência de que as crianças viessem a responder sem resto à demanda adulta.

O adulto demanda à criança, enquanto dá tempo ao tempo, apostando no desdobramento da diferença posta na origem pela simples chegada a este mundo da cria *sapiens*. Em suma, o adulto *doa* inconscientemente o *tempo de espera*.

Já à criança, tomada nesse dispositivo temporal, sempre lhe escapa o “ponto de vista” do adulto – isto é, o *desejo* que anima a demanda. Por essa razão, ela passa a supor inconscientemente ao adulto um *saber fazer com a vida*, ou seja, um *savoir vivre*. Mais ainda, a criança, passa a *desejar saber* esse *saber suposto* aos grandes sobre o desejo e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes não tanto, faz questão, uma e outra vez, de entrar num mundo sempre velho – dos velhos. Quando por fim chega sua vez, a “criança” agora já convertida em “adulto” defronta-se com o fato de que “o ponto de vista suposto aos grandes” não é tão sabido assim e que, portanto, o tempo, a espera, que a própria quarentena fabricava, na época da infância, serviam tão-só para ser fruídos.

Como vemos, a introdução da “criança” no real de uma história em curso instaura uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá – aquele do *infans* – e este outro de cá – aquele do adulto. Onde ambos os termos, *infans* e adulto, não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão mais ou menos iluminada, conforme o postulam as clássicas psicologias do desenvolvimento, mas, são posições no *discurso* com relação ao *desejo* – à *palavra do Outro*. Para que semelhante giro de posição aconteça, ou seja, para que o *infans* advenha no lugar de adulto, é necessário que o adulto tome como *metáfora* o *desencontro no real* com esse pequeno ser no mundo.

*Educar* é precisamente isso; é transmitir marcas simbólicas – inventar metáforas – que possibilitem à cria *sapiens* usufruir de um lugar no mundo a partir do qual possa se lançar às empresas impossíveis do desejo. Esse giro de posição no campo da palavra e da linguagem – de *objeto* da palavra, do desejo dos outros, do Outro, a *sujeito* da palavra, do desejo – é a própria condição de possibilidade de que venha a existir – existir fora de si – um *tempo de infância*.

Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é um adulto, a *infância* passa a existir como perdida e, assim, torna-se presença de uma ausência no mundo adulto. Como perdida, mas não toda ela. O que resta do (des)encontro de uma criança com o mundo adulto, em parte, inscreve-se psiquicamente como *desejo sexual e infantil*, ou seja,

como aquilo que passa a *fazer falta* num mundo adulto. No entanto, uma outra parte desse mesmo (des)encontro, ou falta de relação adulto-criança, precipita sob a forma de *gozo* infantil. Para que tudo *isso* – ou seja, o inconsciente, o mesmíssimo tempo de infância – se desdobre não é preciso fazer muita coisa. Mais ainda, como já Freud alertara, é irrelevante aquilo que adultos deliberemos perseguir explícita e decididamente como metas pedagógicas. Entretanto, paradoxalmente, aquilo que os adultos perseguem na vida com as crianças, também, não é sem conseqüências. Em suma, cabe supor que esse funcionamento discursivo mínimo – a infância – é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas e, portanto, produtor de realidades “humanas” e infâncias diversas. Precisamente, o fato de tratarmos todas essas infâncias plurais, como sendo a infância no singular, é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna que, embora não tão prenhe quanto antes, ainda hoje é referência discursiva.

Neste contexto, afirmamos que a infância – desencontro no real do tempo entre gerações – não é um dado existencial de partida, ora a ser superado, ora a ser cultivado, mas tão-somente inscrição psíquica, dupla e tensa no *a posteriori*.

A infância não é um mal necessário, condição próxima do animal, simples pecado ou fonte de erros, como sustenta a tradição inaugurada por Platão, recuperada por Santo Agostinho e remoçada por René Descartes. A infância, também, não é um coágulo de sinceridade ou de bondade natural. Justamente, não se trata de simplesmente invertermos o platonismo na trilha já aberta por Jean-Jacques Rousseau. Trata-se de pensar a infância, precisamente, além do registro habitual de “idade natural” da vida humana, passível de padecer representações sociais diversas, segundo a época e a geografia. Em suma, propomos subverter o paradigma inerente às psicologias do desenvolvimento que reduzem o devir infantil ao progresso mais ou menos inelutável de um saber natural encarnado no real do organismo.

A matéria-prima para a produção da infância, como subjetividade ou *realidade psíquica*, é, lembrando Lacan, o *cachorro humano*, embora a humanidade não esteja dada em potência no organismo dito humano. Sobre essa matéria biológica, indeterminada enquanto humana mas também impossível em ser animal, toda educação institui uma infância como quarentena. Como quarentena

mais ou menos prolongada, ora em bloco, ora segundo proporções diversas – conforme a história, a geografia, a classe social etc. – do mundo adulto do *sexo*, do *trabalho* e da *política*.

A *humanidade* não está em potência no organismo; ela está em germe no campo da palavra e da linguagem. Por outro lado, a *animalidade* também é um destino impossível para o homem. Porém, isso não impede que, ao contrário, seja a barbárie um destino humano possível, como lembrava lucidamente Adorno.

Mas, retomemos. Dizíamos que do processo instituinte resulta a *infância*, como *tempo de espera* a ser usufruído por seres mais ou menos pequenos. Em outras palavras, resulta a infância como marca e *realidade psíquica*, efeito desse usufruto temporal. No entanto, se lembramos o desenvolvido em nossa introdução, cabe afirmar que desse mesmo processo instituinte resulta também o *real da infância*, ou seja, o excesso que cinde o sujeito produzido, o *plus*, chamado na psicanálise de *o infantil*. Esse suplemento de produção é corrosivo às condições de possibilidade da mesmíssima *infância*. Mas também, na medida em que – retomando uma fórmula lacaniana – “não cessa de não se inscrever”, esse excedente relança, uma e outra vez, o processo de institucionalização de toda e qualquer infância. Em suma, seja como marca temporal, miolo da operatória psíquica, seja como resto que excede todo reintegro, ela, a *infância*, é simples e pura diferença discursiva.



O homem sonha-se a si mesmo e, assim, inventa-se sempre outro. Na modernidade, o homem passou a se relacionar consigo mesmo – isto é, a experimentar o tempo – de uma maneira nova. Assim, aquilo que sempre resta e faz falta em seus sonhos deixou de ser creditado num paraíso perdido no passado, para ser, ao contrário, buscado neste mundo de homens. O homem moderno se lançou à sua procura, mesmo sabendo que *isso* sempre falta ao encontro, pois está sempre num outro lugar neste nosso único mundo humano. *Isso* que o homem passou a esperar para o amanhã aqui na terra – e fora chamado *utopia* por Thomas Morus em 1516 – foi esculpindo aos poucos o rosto de uma infância radicalmente outra.

A insatisfação pulsional, o mal-estar no discurso, na cultura, como dizia Freud, outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, passa na modernidade a insuflar a idéia de um futuro diferente aqui mesmo na terra.

A gestação de um futuro entranha uma retrospectiva, o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez, de “passar a limpo” a tradição, de “negar o que aí está” – como dizia Hegel a propósito do pensamento. Assim, a construção de *verdades históricas* resultantes implicam, segundo a psicanálise, uma outra relação com o vivido e, portanto, possibilitam experimentar um presente cujo sentido não esteja contido no passado.

O gesto retrospectivo cavouca uma diferença no *passado*, na série temporal dos devires, e assim produz tanto *uma história* quanto um resto temporal por vir. A criança, tendo chegado ao mundo depois que os adultos, faz-se rapidamente depositária imaginária dessa diferença temporal a mais produzida pelo próprio mundo adulto e “novo”.

Assim, a moderna diferença entre *passado* e *história* deu impulso à invenção de uma infância também moderna, da mesma forma que as histórias infantis que os adultos nos contaram, e uma outra vez, embalam o tempo de infância em cada um de nós.

A infância moderna, essa espécie de coágulo dos sonhos que o homem passou a sonhar para si, é um ponto numa trama contraditória de ilusões e, portanto, encerra em si mesma uma tensão de equacionamento delicado. A infância é, na modernidade, o ponto de fuga no horizonte dos sonhos adultos onde se tocam de forma assintótica *desejo* e *narcisismo*.

O homem moderno acabou se entregando ao sonho de um mundo diferente, de uma sociedade desencantada – como dizia Max Weber – mas não por isso desprovida de sonhos. O homem moderno se entregou ao sonho de um mundo onde imperasse a *liberdade*, a *igualdade* e a *fraternidade*. Essa figuração da *utopia*, em particular, foi sonhada, disputada e reivindicada com insistência por muitos e, assim, chegou a se perfilar como a própria invenção do espaço democrático. Ela resumiu uma maneira nova do homem se interrogar sobre o impossível que permeia sua relação com seus semelhantes – ou, em termos psicanalíticos, sobre a impossibilidade que atravessa a relação do *sujeito* com o *Outro*. Em suma, o sonho moderno implicou uma outra economia psíquica do *desejo*, uma outra figuração da *idéia* de

*pai*, como assim esperamos tê-lo mostrado em *Psicanálise, Modernidade e Fraternidade* (2000).

Na modernidade, o adulto passou a esperar que a criança viesse a usufruir no futuro esse outro mundo terreno, mas também se dedicou a instalar na cabeça dela o sonho de sua possibilidade. Assim, a diferença criança/adulto virou objeto de máxima e singular tensão *psíquica* e *social*. Talvez como nunca antes na história dos homens.

A escola “laica, gratuita e obrigatória” das repúblicas nascentes foi a figuração institucional – discursiva – mais acabada dessa infância. A escola foi reivindicada como direito, à despeito da vontade de alguns, que sempre querem que os direitos sejam de fato privilégios de poucos. Por quê? Por que a escola foi reivindicada para sua descendência, entre outros, pelos nossos antecessores imigrantes? Pois bem, simplesmente, porque todos intuam que a escola detinha naquela época a chave de acesso à infância e, esta, por sua vez, era a chave que dava acesso a um mundo Outro aqui mesmo na terra.

A escola incorporou a tensão narcisismo/desejo embutida na infância e, assim, além de ter exprimido, como toda instituição, um projeto de *moralização* “a la Durkheim” – lembrando o estudo de H. Fernandes (1994) – a escola republicana também funcionou como uma máquina movida a *desejo*, possuidora de grande força subjetivante e sublimatória.

As folclóricas legalidades cotidianas da família nuclear e da escola, precipitadas na virada do século XIX em torno da *assimetria discursiva adulto-criança*, continham também em si mesmas a possibilidade, isto é, a tensão de operar a recuperação metafórica do resto excedente na produção da própria infância. Em outras palavras, o cruzamento entre as assimetrias adulto-criança e família-escola possibilitava fazer *deferir* o suplemento do mesmíssimo *processo instituinte* da infância de época. Por sinal, essa virada de séculos também inventou a psicanálise como um outro dispositivo discursivo capaz de fazer deferir metaforicamente esse suplemento de produção da infância – o infantil.

O teatro escolar “tradicional” gira em torno de uma paradoxal demanda endereçada às crianças. Ele implica, por um lado, uma dialética entre o lado *criança* e “sua psicologia infantil”, recalcadas à intimidade privada do lar, e o lado *aluno* que frequenta

a escola e, portanto, que passa a ficar sob o olhar do público – da República.

Por outro lado, a escola também implica tanto uma diferenciação máxima adulto/criança quanto, paradoxalmente, uma negação da mesma. Em suma, a escola desponta como um lugar “outro” que aquele familiar já que vira o cenário no qual as “crianças” – agora alunos – são interpeladas a responderem como se fossem os adultos que ainda não são.

O folclore escolar “tradicional” se preza tanto adulterador quanto adultizante. Ele se reduz à fórmula: “Ei, menino, faça de conta que é adulto!”. Assim, a legalidade escolar ao mesmo tempo que reconhece a diferença adulto/criança, a *denega*, uma vez que interpela a criança num lugar não mais familiar, não infantil. O mundo que a escola ensina – “em signa”, coloca em signos, mostra – às crianças está escolarizado, pasteurizado, pois não é de fato o mundo adulto, aquele outro de verdade verdadeira, como dizem as crianças. O professor aparece aos olhos infantis como o embaixador desse Outro mundo, encarregado de nele introduzir as crianças segundo uma dosagem e um tempo escolar. A escola “tradicional” chama à ordem seus alunos se valendo da pergunta retórica seguinte: “Onde pensa que você está?”. Ou seja: “Atenção aí!... você não está na sua casa, está num cenário público onde as infantilidades não devem ser dadas a ver”. As infantilidades devem ser esquecidas em casa. Não só a criança não deve levá-las à escola, quanto esta não deve se preocupar com elas.

Essa divisão dos mundos possibilita a *denegação*, no sentido freudiano, da própria demanda adulta feita escola. Ela não pede para as crianças *serem* adultas, mas só para *parecê-lo*. Entretanto, hoje em dia o apagamento da distinção entre o escolar e o familiar, na esteira do esvaziamento da diferença entre o público e privado, implica uma demanda que não se denega assim mesma e, portanto, condena as crianças a responder em no real do ato. Nos dias de hoje, a confusa substância amorfa família/escola – resultante não só do imperialismo da escola particular mas também do psicologismo cotidiano – pede às crianças para “serem normais”, ou seja, pede a elas para serem “aí” onde assim o prescreve alguma norma de desenvolvimento psicológico natural.

Dessa forma, essa confusão dos cenários – cujos confrontos dramáticos de outrora reproduziram a infância – retira da demanda



escolar o seu espírito de “fazer de conta”. Agora, a criança é obrigada a entregar suas infantilidades a um leque de profissionais *psi* que todo o vêem, todo o sabem. As crianças sem mais direito de serem, por exemplo, preguiçosas na escola ou tímidas só em público, agora são independentemente do lugar, da companhia, do horário, sempre uma mesma *coisa*: imaturas, hipercinéticas, deficientes etc.

Na escola “tradicional”, as crianças, supostas no lugar de alunos, ficavam eximidas de dar sua opinião, bem como exiladas do sexo e da política; aprendiam, no entanto, a usar e a dar a palavra e, dessa forma, acabavam sendo apreendidas pela disciplina das palavras que condena os sujeitos a se implicarem na palavra que faz ato. Na escola, as crianças trabalham sem receber uma remuneração como seus pais e professores assalariados. Ou sem receber a ínfima remuneração daquelas “outras crianças” exploradas pelo capital nos trabalhos já adultos.

O fruto do trabalho escolar é diferente: trata-se de vir a ser um adulto letrado que, por sua vez, se dedicará a um trabalho já decididamente adulto. Entretanto, há uma diferença importante do ponto de vista psíquico para as crianças. Como dissera certa vez uma criança,<sup>1</sup> embora ser adulto não nos liberte do trabalho, ao menos entranha, a possibilidade de falarmos e ser levados a sério, em suma, de nos engajarmos *em nome próprio* na vida da *polis*.

A escola precipita um dispositivo arbitrário que entranha no tempo de espera de uma recompensa sempre a ser sonhada. Assim, o engajamento do candidato no trabalho escolar é movido a *desejo*. Diferente seria, se o “prêmio” pelo esforço fosse de um outro estofado, por exemplo, qualquer figuração terrena e material da “felicidade”. Neste caso, como a posse do prêmio seria o *não desejar*, então, a legalidade do dispositivo educativo se dissipa, sofre um desgarramento. A *promessa* do desejo, o *tempo psíquico* da espera, dissipa-se quando o

1. Trata-se do depoimento de uma criança belga num vídeo projetado na *Biennale de l'éducation et de la Formation* realizada em Paris, em 2000. A criança reclama que as demandas escolares não lhe dão sossego uma vez que a cada tarefa concluída, segue uma outra. Dessa forma, ela é demandada a trabalhar sem descanso (em francês se diz que uma criança trabalha na escola mas não que estuda na escola). Interpelada pelo adulto que a entrevistava sobre qual seria, então, o ganho de virar “gente grande” uma vez que sempre se está às voltas com o trabalho, ela responde: “Ao menos quando um adulto fala ele é levado a sério”.

dispositivo discursivo que tenta bordejar a diferença no real do devir temporal revela ser não metafórico.

Todo dispositivo discursivo para produzir efeitos de metáfora deve estar articulado em torno de uma falta de relação, ou seja, de uma assimetria arbitrária, não natural mas inexorável, isto é, não obediente a razões necessárias à contingência. Na proporção de “alguma coisa” faltar, então, o dispositivo é passível de fazer *desdobrar* o suplemento de produção, ou seja, o *infantil*.

No entanto, na medida em que a escola de hoje em dia tenta montar um cotidiano de “relações adequadas”, acaba colocando a intervenção junto à criança na dimensão da complementaridade. Assim, faz com que os adultos apareçam aos olhos infantis como indivíduos movidos por *necessidades* claras e distintas e, portanto, não mais como seres movidos a *desejo* – ou seja, como embaixadores animados por um espírito sempre estrangeiro, sempre Outro.

Hoje, os adultos tendem a confundir a criança com seu próximo. A criança é vista como se fosse um outro adulto na *pólis*, a respeito do qual o adulto deveria se engajar *eticamente* num diálogo sempre renovado, em torno daquilo que a ambos escapa de forma estranha e inquietante.

Dessa forma, perdida a diferença movida a desejo entre o adulto e a criança, ambos passam a se confrontar, cada um esgrimindo justificativas, umas mais explicáveis que outras, até que as “ciências do comportamento” façam ponto de basta racional. Assim, a criança perde toda referência simbólica que lhe ajude na sua travessia de pequeno Ulisses de um lado ao outro no campo da palavra e da linguagem.

Um adulto pode se dispor a dialogar sobre tudo com uma criança, mas sempre haverá um ponto que escapará. O adulto não pode compartilhar esse ponto, pois escapa também a ele aquilo que essa criança representa inconscientemente. Isso que escapa faz suplemento inevitável de relação e, portanto, foge a qualquer democratização das relações entre os adultos e as crianças e, portanto, entre os professores e os alunos. No entanto, o adulto pode fazer *diferir* esse suplemento quando o reclama para si em nome do desejo que o habita e, dessa forma, acaba balizando a *castração simbólica* para a criança. Ou, pelo contrário, o adulto pode impossibilitar a sua metáfora tentando a sua

impossível reabsorção num *logos* qualquer e, assim, inscrever a intervenção educativa no registro da *frustração imaginária*.

Há um certo tempo em que as modas pedagógicas começaram a passar cada vez mais rápido. Todos os dias, autoridades e especialistas tentam *aggiornar* a escola aos “novos tempos” de forma tal a remoçá-la e torná-la mais “eficaz” e mais viva, detentoras de ISO 9000 e essas coisas muito moderninhas. Entretanto, essas iniciativas impossibilitam que se opere um desdobramento fértil da crise escolar que se pretende sortear e, portanto, infelizmente, vão na contramão de uma reinstitucionalização da realidade da infância produzida na passagem do século XIX para o XX.

Não estamos propondo um retorno a velhas formas escolares, pois o tempo passado não pode ser re-experimentado. Só pretendemos alertar para o fato de que aquilo que hoje diagnosticamos como *crise escolar* – violência, recusa dos estudos etc. – está atrelado ao descompasso do cotidiano escolar atual em relação à *ética do desejo*, ou seja, à lei da *castração*.

Nesse sentido, cabe afirmar que é ilusório o reclamo dos adultos de que as crianças respondam como outrora à demanda escolar. Elas não respondem mais como antes uma vez que “infância” passou a ser sonhada no registro do naturalmente necessário, seja para hoje ou para o amanhã.

Assim, a infância que estamos perdendo é esse dispositivo discursivo que tenciona o cotidiano desses seres pequenos no sentido de se tentar a impossível conversão do *real* em *ideal*.

As *ilusões (psico)pedagógicas* (Lajonquière, 1999) mascaram, hoje, a perda de uma infância que, em suma, carrega consigo o sonho do homem vir a inventar um mundo mais justo na *pólis*. A infância (psico)pedagogizada – seja aquela de ricos ou de pobres – é uma pseudo-infância esvaziada de *desejo*. É precisamente por isso que ela impera entre nós. Ela resulta do estreitamento da dialética psíquica dos tempos em cujas entrelinhas articula-se o desejo. É claro, a diferença de classes dá seu toque de distinção a essa pseudo-infância, *affaire de gozo* ou, se preferirmos, de consumo de quinilharias diversas.

A *infância* longe de sofrer, a velocidades diferentes segundo as latitudes, uma inflexão ou extensão semântica, corre o risco de desaparecer como *realidade psíquica*. Por quê? Pois bem, pela simples razão de que o desarranjo ou desproporção no plano das práticas contemporâneas dificulta o trabalho de metáfora sobre o

real produzido pela própria introdução de uma criança num mundo já adulto. Assim, esse suplemento fica à mercê de retornar ao real e, portanto, já não mais de forma invertida como toda mensagem recalçada.

Certamente, o desaparecimento da infância que soubemos inventar dará lugar a uma outra coisa diferente que talvez continuemos, ou não, a chamar da mesma maneira. No entanto, o que deve nos preocupar é que o esgotamento instituinte da infância é o sintoma de um mundo que não quer saber mais da exigência de se tentar o impossível de um sonho, que não quer mais inventariar uma e outra vez o passado, que não quer mais fazer memória para não ter que se confrontar com aquilo que também somos: *brutti, sporchi e cativi*, como no belo filme de Ettore Scola.

O esgotamento da infância é o sintoma de um mundo “adulto” que se entrega ao pesadelo dos *mercados* mais variados e, assim, se esquece que nenhum *consumidor* chegará à altura do *cidadão*.

Sintoma de um mundo que parece não querer saber mais nada do dever de *educarmos o soberano* – o povo – como repetia aquele incansável da pena e da palavra e “inventor da escola” no imaginário infantil argentino – sempre lembrado por Euclides da Cunha – que foi Domingo Faustino Sarmiento. Ou em outras palavras, o esgotamento da infância moderna talvez seja o sintoma da renúncia dos adultos moderninhos e sua democrática pedagogia a educarem as crianças, ao tempo que se perdoam, exclamando com resignação “Fazer o quê é assim mesmo!”.

## Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALEXANDRE-BIDON, D.; LETT, D. *Les enfants au moyen age*. Paris: Hachette, 1998.
- ARIES, P. *História social da criança e a da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BACZKO, B. Utopia. In: *Enciclopédia EINAUDI*, v. 5. Lisboa: Casa da Moeda/Imprensa Nacional, 1985.
- BAUMAN, Z. *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette, 1999.
- CORAZZA, S. M. *Infância e educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob, 1999.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: Escuta/Edusp, 1994.
- FREUD, S. Tres ensayos para una teoria sexual. In: *Obras Completas*, v. 2. Madri: Biblioteca Nueva, 1973.
- LACAN, J-J. (1956-1957). *A relação de objeto e as estruturas freudianas*. Seminário mimeografado. POA: Edições da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LECLAIRE, S. *On tue un enfant*. Paris: Editions du Seuil, 1975.
- LEWKOWICZ, I.; COREA, C. *¿Se acabó la infancia?*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1999.
- LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia, 1999.
- ROUSSEL, L. *L'enfance oubliée*. Paris: Odile Jacob, 2001.