

ANILDE TOMBOLATO TAVARES DA SILVA

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni.

MARÍLIA

2007

ANILDE TOMBOLATO TAVARES DA SILVA

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DOCENTE**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Dr. Pedro Ângelo Pagni. - Orientador
(UNESP-Marília)

Dr. Carlos da Fonseca Brandão.
(UNESP-Assis)

Dr. Divino José da Silva.
(UNESP- Presidente Prudente)

Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano.
(UEM- Maringá)

Dr. Sinésio Ferraz Bueno.
(UNESP – Marília)

Marília, setembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Às pessoas especiais que compartilharam direta ou indiretamente comigo até o final desse meu esforço rico de crescimento profissional.

Ao Milton, meu esposo.

E nossas filhas Viviane e Renata.

A eles, a minha alegria de tê-los ao meu lado.

Em especial, ao meu pai Leonello (*in memorian*), que na sua breve trajetória de vida, na simplicidade camponesa e na sua formação auto-didata, me ensinou a paixão de conhecer o mundo pelos livros. Hoje é lembrança forte na sua presença ausente, da inesquecível relação de amor e admiração que guardo como saudade.

*Um galo sozinho não tece uma manhã,
ele precisará sempre de outros galos.*

(...)

*para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(João Cabral de Melo Neto)

AGRADECIMENTOS

Agradecer parece ser um ato simples, mas é também o mais nobre, ao mesmo tempo, é complexo, já que corremos o risco de sermos injustos.

Uma caminhada jamais se faz solitária, por mais que possa parecer. Nessa, muitos ajudaram a tecer esse trabalho. Por isso, corre-se o risco de deixar alguém de fora. Mesmo assim, aposto na singeleza das pequenas frases de agradecimentos a um conjunto de instituições e pessoas que ajudaram a tecer esta manhã de criação, que me envolveu durante o período do doutorado:

À Universidade Estadual de Londrina, especialmente ao Departamento de Educação e a Pró Reitoria de pós-graduação, que me permitiu efetuar o projeto de pesquisa que culminou na presente tese, e pela licença concedida no biênio de 2005-2006, o que foi fundamental para a elaboração da mesma;

À Universidade Estadual Paulista colocando sua estrutura à disposição para a realização do meu doutorado;

Ao Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, pela riqueza, colaboração e orientação na consecução desse trabalho;

Aos colegas do GEPEF- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia, pelas preciosas contribuições teóricas e amizade durante nossos grupos de estudos;

A banca examinadora pelas preciosas sugestões;

Minha família, pela confiança e apoio;

Aos amigos e colaboradores meus agradecimentos.

*Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através das janelas ou
vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso,
que é tanto, é pouco para o que quero.*
(Fernando Pessoa)

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, Experiência e Trabalho Docente**. 2007. 160 pgs. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

Infância, Experiência e Trabalho Docente é uma pesquisa que resultou do interesse em pensar a experiência da infância como possibilidade para a educação. Um dos motivos da iniciativa para essa busca foi a necessidade de entender, de elucidar, de esclarecer os desafios das interfaces entre infância, experiência e educação na modernidade e assim, perseguir uma outra possibilidade de (re)pensar a infância: o da reinterpretação desse conceito pela via do pensamento filosófico contemporâneo e pelas implicações que demarcam suas inflexões mais importantes e suas implicações para a educação. Para esse percurso, contamos com a contribuição das reflexões dos filósofos contemporâneos que se debruçaram em refletir sobre a modernidade. Entre eles, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Michel Foucault, Jean François Lyotard e Giorgio Agamben, dentre outros, principalmente naquilo que se refere ao tema infância e na idéia de que a modernidade possibilita um déficit de experiências da in-fância. São reflexões que nos mostram que, à medida que o processo emancipatório da sociedade moderna avança, cresce a constatação da expropriação da experiência e percebe-se que a infância não é a preocupação central do pensamento, mas a experiência que a constitui e pode desviá-la do caminho da racionalidade exigida pela *Aufklärung*. Nossa principal preocupação é pensar a noção de infância pela notoriedade que ela vai ganhando na modernidade, posicionando-a como centro das atenções, não pela sua influência na vida do homem, mas na sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade, atrelada à idéia de menoridade e de incapacidade. É a possibilidade de buscarmos através da experiência da infância (trans)formar a experiência de ensinar, ou mesmo confrontar a própria infância dos professores, à medida que pensar o educar pautado na experiência da infância é pensar a infância como uma descontinuidade, um hiato que existe entre o sentido e a razão, na possibilidade de pensar o impensável, assim como é o pensar infante. Perseguimos um pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, como possibilidade de resistência ao instituído, na experiência da infância, no silêncio que permanece entre o pensamento e a linguagem, naquilo que não se encontra pronto e acabado para ser comunicado em termos lingüísticos e as implicações desse pensar para o trabalho docente.

Palavras-chaves: Infância. Filosofia da Educação. Experiência. Trabalho docente.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infancy, Experience And Teaching Work**. 2007. 160 pg. Thesis (Doctorates in Education) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

ABSTRACT

Infancy, experience and teaching work is a research that is resulted from the interest in thinking the experience of infancy as possibility to the education. One of the reasons from the initiative for this search was the need to understand, inform, clarify the challenges of the connections between infancy, experience and education in the modern world, and like that seek another possibility of re (think) the infancy: reinterpreting this concept using the contemporary philosophic thought and by the implications that delimit their deviation more important and their implications to the education. To that rout, we count on the contribution of the thought of contemporaries' philosopher which devoted themselves in think about the modernity. Between them, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Michel Foucault, Jean François Lyotard and Giorgio Agamben, and other, mainly in what refer to the infancy subject and in the idea that the modernity cans be enabling to make a deficit of experiences of infancy. They are thoughts which show us that, as the emancipation process of the modernity society goes up, grows the verification to forbid the experience and realize that infancy is not the central worry of thought, but the experience which constitute it, and can divert it of the way of the rationality demanded by *Aufklärung*. Our main worry is to think the notion of infancy by notoriety that keeps gaining in the modernity, being situated as the centre of attention; it is not because of influence in men lives, but in their connections with the development of society, tied in the idea of being under age and disability. It is the possibility of taking through the infancy (trans)forming the experience of teaching, or even confronting the own teacher's infancy, as think the educate regularized the infancy experience is think the infancy as interrupted, hiatus that exists between sense and reason, in the possibility of thinking the unthinkable, as well as is the infant think. We followed a think the experience of form, grasped in its emancipation meaning, as possibility of resistance to the instituted, in the infancy experience, in the silence that remain between thought and language, in what it does not find itself ready and finished to be communicated in linguistics terms and implications of this think to the teaching work.

Key words: Infancy. Education philosophy. Experience. Teaching work

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - INFÂNCIA E MODERNIDADE	22
1.1 INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE	25
1.2 INFÂNCIA ENTRE A MENORIDADE E A EMANCIPAÇÃO	36
1.3 INFÂNCIA E A DOENÇA DA MODERNIDADE	43
CAPÍTULO II - A EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE	51
2.1 A EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE	53
CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA	75
3.1 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM	78
3.2 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E REMEMORAÇÃO	88
CAPÍTULO IV - INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA FORMATIVA E TRABALHO DOCENTE	102
4.1 INFÂNCIA E <i>AUFKLÄUNG</i> : REFLEXÃO CRÍTICA OU RESISTÊNCIA?	105
4.2 A INFANTILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	123
4.3 EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO DOCENTE	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

*Carrego meus primórdios num ardor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras.
(Manoel de Barros)*

O tema desta tese é a infância, toma como foco a experiência da infância como possibilidade para a educação na modernidade, uma tarefa que a princípio pode nos parecer difícil e arriscada diante da vasta produção de pesquisas sobre infância e educação, que ocupam o campo editorial, acadêmico e as práticas educacionais. No Brasil, esse tema vem sendo tratado por diferentes vozes que se cruzam ou se degladiam no espaço institucional e vão dando o tom na educação da criança. O conjunto de produções de pesquisas que têm destaque e referência na formação acadêmica de professores se reproduz tanto na idéia da “infância” ou da “criança” como em investigações de caráter geracional concebidas como construção social e histórica ou, ainda, nos debates que envolvem a criança e sua educação enquanto freqüentadora do espaço escolar.¹

O que se percebe nesses debates é que as abordagens continuam presas a uma leitura da infância a partir de seus aspectos cronológicos, muito matizados pelo campo da psicologia do desenvolvimento; enquanto que em outros campos de análise como no da Sociologia e da Filosofia, o debate ainda é muito recente e paira nele um quase silêncio que vem ganhando destaque muito lentamente. Nosso propósito central é buscar dar voz a esse silêncio pensando a infância enquanto condição humana de resistência, como uma experiência para a formação do humano e nos caminhos que ela abre como possibilidade para a educação.

Pensar a infância pelo viés daquilo que historicamente vem predominando nos principais debates e nas políticas da educação é vê-la como uma das questões que estão no cerne das discussões sobre a formação e a escolarização das crianças. Da forma como o assunto vem sendo tratado, a infância foi materializando-se como um primeiro degrau da vida humana e associada à marca de um ser que se

¹ Cabe destacar como referência a essas produções, uma pesquisa feita por Santos (2007). Um trabalho que nos traz significativas contribuições no que se refere à análise do rol de pesquisas produzidas sobre a infância e a criança, apresentadas na ANPED no período de 2000-2004.

caracteriza por aquilo que ainda não é, mas que poderá ser. Uma travessia que nos coloca como seres em ascensão, sempre em busca de novas etapas e de progresso. Nesse sentido, a criança seria pura potência, a escola e a família seriam as instituições colocadas como responsáveis pela tarefa de conduzi-la pelos caminhos do mundo civilizado, colocando na sua formação as melhores intenções e desenvolvendo com ela os melhores projetos para que seja potencial cidadão e, assim, contribuindo para que passe por essa travessia e consiga alcançar à pretensa “adulter” que marca o fim dessa travessia.

A educação escolar sedimenta-se nessas concepções e não nega seu papel fundamental numa sociedade em que busca, através do esforço e do mérito individual, a realização plena da felicidade e das capacidades humanas superiores e adultas. São os ideais da educação que se fundamentam na idéia de emancipação da humanidade, no combate à sua menoridade como defende Kant (1974) ou, ainda, como nos aponta Lyotard (1993, p.101), no empenho de fazer dos indivíduos “cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino”. Um destino, que, pensado como um processo emancipatório teria o objetivo de “estimular potencialidades,” como se as potencialidades estivessem lá à espera de serem desabrochadas e o sucesso dependesse de que o estímulo fosse bem conduzido, dosado e direcionado para superar esta fase temporária. Uma percepção que se faz presente entre nós, professores, por muito tempo, enlaçada pela idéia de educação que se apresentou aparentemente suficiente e conclusiva, onde o espaço da infância deveria ser uma fase a ser abandonada, a ser superada.

Esse foi, afinal, o construto que contribuiu para a nossa formação pedagógica e da maioria dos professores de educação infantil e de séries iniciais, sendo preparados para fazer com que nesse processo, todas as crianças fossem vistas como

iguais, e se não fossem, deveríamos trabalhar para que se tornassem iguais ao que somos como adultos. Poderiam ter variações nas idades, no desenvolvimento, no domínio das habilidades, mas, no fundo deveriam participar do grande projeto da espécie humana, sendo todas essencialmente capazes de atingir o ápice das possibilidades previstas: “o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas”(KANT, 1996, p.19).

Vivenciamos um tempo em que políticas educacionais impõem os saberes, os conhecimentos, definem a experiência de ensinar e a de aprender. O aluno vai sendo impedido de construir suas próprias experiências e o professor incapacitado de construir suas experiências de ensinar. A educação vai se estruturando por um lado, mediante a aplicação da ciência sobre ela e por outro, pela relação entre a teoria e a prática. Nenhuma delas, no entanto, considera a experiência como parte do processo educacional. A prática docente transforma-se em “performance” fechando-se em propostas de ensinar, sem considerar a experiência de ensinar como um ato de causar estranhamento, de desconstrução do que já está determinado e forçar um outro pensar.

Por quase duas décadas, empenhada na atuação com a educação infantil e séries iniciais, assim como na formação de professores, no ensino superior, nos permitiu vivenciar um pouco a trajetória dessa realidade e perceber quanto estamos distantes da possibilidade de (re)pensar a infância e a experiência de infância. É como se o avançar para o começo, como nos ensina o poeta Manuel de Barros (2003), fosse impossível, perda de tempo, como se tivéssemos que nos fixar somente no futuro. E assim, acabamos por não ver, nem viver o presente. Essa inquietação nos empurrou para a busca de novos rumos colocados como um desafio que exigiam um desvendar para além da nossa própria história. Por isso, precisamos, antes, ir além de nós mesmos,

despir-nos do muito que aprendemos e romper com o olhar moldado que nos foi ensinado para, assim como as crianças e o poeta, ser capaz de recriá-lo.

Para construir a abordagem sobre o tema que exploramos nesta pesquisa, nos filiamos a abordagem da infância como descontinuidade, de acordo com a filosofia francesa. Lançamos mão de idéias que se organizam e se gestam no amplo campo da filosofia contemporânea em que à possibilidade de entender a infância segundo os pressupostos filosóficos e pedagógicos, nos quais ela está inserida, exige um aprimoramento do pensar, da problematização, do olhar sobre infância e a experiência, produzidos por esse pensamento.

Um trabalho dessa natureza corre o risco, portanto, de situar-se no mesmo domínio daquilo de que queremos nos afastar; ou seja, corremos o risco de falar o mesmo do que já foi falado e, resumir a experiência da infância apenas como a vivência de uma série de acontecimentos ou, ainda, transformar as idéias de um autor em “critérios de verdades”. Em muitos aspectos, isto é, sem dúvida, prática mais comum. Este é um risco que corremos, mas nosso interesse não é esse. Gostaríamos, ao contrário, de elucidar, de esclarecer, de entender, pela via do pensamento filosófico contemporâneo os desafios das interfaces entre a infância, a experiência e a educação na modernidade. O que nos distingue dessa possível perspectiva é que queremos perseguir uma outra possibilidade de pensar a infância, a da reinterpretação deste conceito produzido pelas idéias de filósofos como Emmanuel Kant, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Giorgio Agamben, entre outros e pelas implicações que demarcam suas inflexões mais importantes e suas implicações para a educação.

As questões que nos intrigam dizem respeito às noções modernas de infância que se constituíram historicamente no empenho de investir nas potencialidades

para a superação dessa fase na vida do homem, ou seja, na própria negação da infância. As perguntas iniciais a serem feitas diante disso são: Essas noções contribuem com a idéia de que a modernidade possibilita um déficit de experiências? É possível pensar na experiência da infância como resistência em tempos que se marcam pela expropriação da experiência? Como o trabalho docente pode romper com o círculo de reificação da expropriação da experiência pelo trabalho com o conceito de infância?

Não querendo colocar o trabalho docente como uma autobiografia, nem em um álbum de lembranças aprisionado entre imagens fotográficas ou descrições de um paraíso perdido que se busca ressuscitar, mas na perspectiva da experiência com a infância que vem sendo retomada na filosofia contemporânea como uma indelével ausência de fala e uma possibilidade da emergência do pensamento, é que entendemos encontrar as suas possíveis contribuições para a educação e o ensino.

O que nos importa é destacar um exercício infantil do pensar que tem a ver com o criar e não somente com o reproduzir o já pensado, pois, quando nos situamos no espaço em que o pensado parece impossível, já estamos criando as condições para pensar ou fazer algo diferente. O pensar encontra-se entre o lógico e o ilógico e quando estamos pensando não estamos situados completamente na lógica porque se assim fosse, não teríamos nada a pensar e não saberíamos por onde começar a pensar. Estamos acostumados a pensar a verdade do lado da ciência, da demonstração, da prova científica, da argumentação, da conformidade, da concordância entre o discurso e a realidade. Queremos encontrar na tensão da contradição entre dois extremos, algo que nos force a pensar, nos faça perceber o sentido e o valor do pensar. É por isso que essa pesquisa não quer encontrar os fundamentos de uma formação para educar a infância, mas buscamos através da experiência da infância (trans)formar a experiência de ensinar, ou mesmo confrontar a própria infância dos professores, porque

pensar o educar pautado na experiência de infância é pensar a infância como uma descontinuidade, um hiato que existe entre o sentido e a razão; na possibilidade de pensar o impensável, assim como é o pensar do *in-fante*. Esse pensar que o professor foi esquecendo diante da exigência do rito de passagem para sua “adulterez”.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro: **A infância e modernidade**, o ponto de partida é pensar a noção de infância a partir da notoriedade que ela vai ganhando na modernidade e é colocada como centro das atenções, não pela sua influência na vida do homem, mas na sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade, que se atrela à idéia de menoridade e de incapacidade. Seguimos pela análise do filósofo alemão Immanuel Kant na abordagem da *Aufklärung* e de uma infância pensada entre a menoridade e a emancipação, buscando elementos que conduzam à educação e à infância confrontadas com o limite humano, abrindo a possibilidade de uma nova forma de ver a infância pela filosofia contemporânea. Demarcando a forma como a infância foi negada na modernidade ou tratada nos termos de incapacidade, imaturidade e necessária tutela, contamos com a contribuição das análises de Émile Durkheim na sua elaboração positivista sobre a moralização infantil, principalmente quando defende que a modernidade atravessa uma crise de moralidade, que deve ser combatida desde a infância.

O segundo capítulo: **A expropriação da experiência na modernidade**, versa sobre o processo emancipatório da sociedade moderna, e a constatação da expropriação da experiência, à medida que se percebe que não é a infância a preocupação central do pensamento, mas a experiência que a constitui e pode desviar o caminho da racionalidade exigida pela *Aufklärung*. É este “déficit” de experiências que nos interessa. E, para entendê-lo recorreremos ao pensamento contemporâneo de Walter Benjamin e à contribuição do filósofo Giorgio Agambem,

nas suas críticas à negação da infância como a própria negação da experiência. Uma negação que nos expropria da capacidade de narrar o que nos acontece.

O terceiro capítulo: **Experiência e Infância**, propõe pensar a destruição da experiência e a incapacidade do homem de traduzir suas vivências em experiências no presente, estabelecendo uma conexão entre infância, experiência e linguagem pela contribuição de Giorgio Agambem. São com essas observações que nos remetemos à própria experiência infantil e ao ponto que mais nos interessa que é refletir sobre os impasses que a educação escolar contemporânea tem reservado. Buscamos a conexão das idéias pela possibilidade de pensar a infância e a experiência pelo jogo da experiência da memória e sua rememoração com o auxílio de Walter Benjamin e Theodor Adorno.

Benjamin tece suas críticas à negação da experiência que permeia a modernidade e ao risco que ela traz, o qual reside na ausência de espaço para a experiência e na possibilidade de se perder a capacidade de narrar, de contar a sua própria história. Lança seu olhar sobre a infância, pelas frestas onde ninguém procura ver; sobre a experiência a ser recuperada pela memória que a linguagem e a ciência não conseguiram definir, nem silenciar. Adorno desenvolve o tema da infância, de diversas formas, respeitando sempre a condição do ser criança. Coloca a problemática da infância e sua educação no cruzamento dos ardis da indústria cultural. Levanta questões relativas à infância e suas relações com os processos de escolaridade em tempos de naturalização e de semiformação. Em suas notas também entrecruzam uma sensível infância, cheia de cuidados dos adultos, o presente vivido pleno de horrores, o trabalho de rememoração e de esquecimento. Salvo as diferenças entre eles, tanto um quanto o outro nos ajudam a pensar no fato de que na experiência da rememoração, o passado volta-se virtualmente ao presente e assim se atualiza com o presente.

E por fim, o quarto capítulo: **Infância, experiência formativa e trabalho docente**, amparado no pensamento de Theodor Adorno, Michel Foucault e J-F Lyotard, busca pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, como possibilidade de resistência ao instituído, assim como, na sua experiência com a infância, no hiato que permanece entre o pensamento e a linguagem, naquilo que não se encontra pronto e acabado para ser comunicado em termos lingüísticos e nas implicações dessas no trabalho docente.

Percebemos que as concepções presentes na contemporaneidade se apresentam ainda marcadas pela condição do *infante*² – aquele que não tem voz, mas acreditamos que serve também para acolher os sonhos não realizados dos adultos. O lugar da infância ainda é o da falta de razão, o da impossibilidade da expressão da razão através da fala. Infância é a falta do domínio pleno da linguagem articulada, convencionada entre a espécie humana, e que abrange tanto o tempo cronológico da vida, quanto a condição de menoridade que acompanha a vida do homem do qual deve se emancipar, e, portanto, não pode ser concebida como categoria dita natural, como foi convencionada nos discursos pedagógicos. Muito se pensou e se discutiu sobre as manobras necessárias para retirar o ser humano dessa primeira condição de existência, caracterizada pela incapacidade de expressão racionalizada.

A infância, diz Kohan (2003, p.24), é um conceito “marcado pela história e assim portadora de certa historicidade”. O desafio para os professores que atuam com a criança é superar as concepções ainda arraigadas na nossa prática fazendo com que a idéia de infância deixe de ser a que se refere a um momento limitado, a uma

² Se buscarmos a concepção de infância na raiz etimológica da palavra, encontraremos em latim o termo *infantia* que designa literalmente a ausência de fala. Segundo Khoan (2003, p.32), o termo “*infans* está formado por um prefixo *in* e ao verbo *fari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. O prefixo *in* da palavra infância remete a algo que não pode ser expresso discursivamente ou ainda, como parte do pensamento inacabado, e, portanto, o pensamento que ainda não pode ser expresso em termos lingüísticos. É nesse sentido, que a infância remete-se essencialmente à ausência de linguagem articulada e convencionada entre a espécie humana que abrange tanto um tempo cronologicamente definido quanto a condição de menoridade que acompanha a vida do homem do qual deve se emancipar.

etapa cronológica, e passe a ser uma condição da existência humana, na qual cada vez seja sempre a primeira, para perceber que não há ser humano inteiramente adulto. É permitir que adultos e crianças vivam a infância como novidade, como experiência da descontinuidade, em que o universo infantil não seja considerado “nem domínio do pecado nem jardim do paraíso. A infância habita muito mais, como seu limite interior e fundante, nossa linguagem e nossa razão humanas” (GAGNEBIN, 1994, p.99).

Entendemos que não se trata mais só da limitada capacidade de narrar, mas daquilo que os adultos já não querem mais ouvir, pois a criança dentro de seu campo de percepção vê aquilo que o adulto já não vê mais. A infância nessa percepção deixa de ser associada à criança, ao ser humano imaturo, inferior, frágil, e passa a ser condição de rupturas, experiências e transformação de qualquer ser humano independente de idade. Neste sentido, essa pesquisa encontra-se no cerne da tarefa “clássica” de pensar um conceito (a infância) que se encontra na base de muitos discursos pedagógicos que tomaram a infância como objeto; portanto o principal problema, aqui, discutido é o do trabalho de transformar nossa relação com a infância por meio da filosofia e da educação.

E assim como as palavras do poeta matogrossense na epígrafe, antes de qualquer coisa, esperamos que esta pesquisa nos permita avançar para o começo e encontrar o criancimento não só nas palavras, mas em nós mesmos, para só então apresentá-lo a quem se possa interessar; abrir o caminho para o mistério, o mistério da infância e assim poder narrá-lo e compartilhá-lo. Consideramos esta uma viagem que antes de qualquer itinerário possível, é uma viagem que vai ao encontro ao nosso próprio “eu” que se enlaçou na aventura exterior dos viajantes que fomos encontrando pelo caminho, transformando e recriando o que fomos, no começo desta aventura. Acreditamos deixar uma pequena contribuição, a de ser agora viajante transformada e

diferente daquela que iniciou a viagem. O que pensamos, o que sabemos, o que somos, já não representa o mesmo; fomos tocados pelas coisas do mundo com o que sem dúvida emerge pela experiência de cada um. Acreditando que nós professores devemos nos deixar levar pela viagem, nos deixar povoar por uma infância que é capaz de escutar o que vai além das nossas palavras; ou, como nos diz Lyotard (1997, p.10), “olhos infantis que são capazes de escutar o que é impossível escrever.” Por isso, pensar sobre a experiência da infância como aporte do trabalho docente transformou-se num desafio de exercitar olhar sobre nós mesmos, sobre nosso próprio ofício, uma vez que atuamos nesta formação; portanto produto e produtores dele.

Como na viagem de retorno de Ulisses a Ítaca³, não é o passado que se apresenta, mas ele é parte do que somos no presente. Ítaca é a grande inspiração, pois representa não só o retorno, mas a própria negação da infância, o sentido próprio da vida, do presente e da chegada. Depois de vinte anos de aventuras, enfrentando monstros, sereias, Poseidon..., usando da astúcia para enfrentá-los e assim prosseguir sua caminhada, Ulisses retorna a Ítaca, a sua terra, ao seu reino, sua família, suas origens. Chega a Ítaca transformado, assim como a própria narrativa da viagem que sofreu deformações através das culturas. “Mudou-se o nome do livro, adaptando-o às diversas culturas, à língua e o entendimento que damos a ele”(LYOTARD, 1997, p.18). O retorno de Ulisses à Ítaca é a garantia de que o ameaçador foi derrotado pela astúcia da razão. O inominável foi nomeado pela razão e se crê que dela, ele não escapa mais.

³ Uma aventura que Adorno e Horkheimer (1985) retomam como metáfora do processo de desenvolvimento da sociedade racional e nos ajuda a compreender o que aconteceu com a modernidade: a completa negação da razão pelo sujeito e de tudo o que lembra o incivilizado ou a própria infância da civilização. Uma imagem que pode ser lida como uma passagem da semi-razão à razão.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA E MODERNIDADE

Assim, qualquer investigação filosófica sobre a infância é também necessariamente uma investigação sobre a vida adulta.

David Kennedy.

Quando nos referimos à infância somos levados a pensá-la pelas concepções que se foram construindo historicamente. Assim, ela vai sendo concebida como o princípio da vida, uma etapa a ser seguida por outras, na sua relação de dependência do adulto, na sua vinculação à idéia de ingenuidade, como carência de experiências, necessitada do auxílio do adulto e de proteção. Uma relação que Kohan (2003) explica, valendo-se da ilustração de Lyotard, através de um símil com as figuras do *manceps* e do *mancipium* que percebe a infância pelo seu caráter negativo, da sua relação entre aquele que toma algo em suas mãos, se apropria ou possui algo ou alguém (*manceps*), e daquele que é tomado pela mão do amo (o escravo) que não pertence a si mesmo, mas a um outro (*mancipium*). Concepções que sempre colocam a infância a mercê da sua associação com a imaturidade, com o despreparo, como o momento em que o indivíduo deve ser preparado para a emancipação para ser dono de si mesmo, na busca da superação da menoridade a fim de alcançar a maioridade, a razão ou ainda a vida adulta. E assim, a infância vai marcando seu traço negativo de incompletude e da falta de acabamento, entendida muito mais como submissão a regras para a formação de uma “adulter” do que para propiciar uma experiência formativa tendo em vista a emancipação, que pode não ter o modelo do adulto integral e integrado como seu fim ou paradigma.

Por esse caminho, a infância se traduz como potencialidade tendo a educação papel importante e necessário, porquanto se constitui como ideal emancipatório de completude, de acabamento e, portanto, de artífice da sociedade futura, ou seja, a infância, pelo intermédio da educação, vai deixando seu traço de inferioridade para constituir-se como um traço de possibilidades. Esta é a melhor e a mais sólida maneira de fazer mudanças e transformações consideradas necessárias para a sociedade. “A infância entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal,

a matéria-prima das utopias dos sonhos políticos dos filósofos da educação”(KOHAN, 2004, p.52). Dessa maneira, pensar a infância no presente, não está livre de pensá-la pela sua construção histórica. A noção de infância não é, portanto, uma categoria que se define como natural, mas é profundamente histórica.

Desde o conceito de infância que se imprime na obra de Platão, de uma proposição do ideal de uma *Paidéia Justa*, na qual a concepção de infância não é a principal preocupação, mas um conceito que se insere na própria ausência de uma marca específica que se mescla entre o estado de inferioridade da criança perante o adulto e cidadão e aquela que acompanha o pensamento educacional na sua necessária afirmação na perspectiva de um futuro melhor e como possibilidade do que poderá ser. Passa pelo *Emílio* (ROUSSEAU, 1968) no qual vemos inaugurar-se um novo modo de pensar a infância moderna e a sua educação, entendida como uma formação moral e racional voltada a submeter a natureza na qual o homem está imerso desde seu nascimento e próximo dos animais, cultivando-lhes o espírito para que se torne humano.

Para enriquecer as possibilidades de indagação a que nos propomos, estamos em busca do pensamento filosófico contemporâneo que sirva de material para pensar o presente. Interessa-nos problematizar um pensar acerca da infância que se foi constituindo como dominante na filosofia da educação do nosso tempo e se firmou como marca de algumas idéias que atravessam certos modos de pensar a infância e a educação no presente. Por isso, procuramos buscar reflexões sobre as acepções que compreenderam historicamente à infância associada aos pressupostos da formação humana, como uma idade específica a ser superada e como um estado de menoridade que acompanha a vida humana do qual o homem deve emancipar-se.

1.1 INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Uma referência quase que obrigatória quando se pensa à trajetória do conceito de infância como um período transitório da vida, é com certeza o clássico trabalho realizado pelo historiador francês Philippe Áries (1981). Seus relatos sobre a história da infância é um marco para estudos e pesquisas sobre o sentimento moderno de infância. Ele nos mostra que a percepção da condição da infância enquanto idade específica, de um período da vida do homem, este olhar para a infância pela diferenciação entre criança e adulto é algo novo na nossa história e só aparece no século XVI e XVII, não que antes disto a história houvesse negligenciado, abandonado ou desprezado a infância⁴, mas só a partir desse período começa a se desenvolver um sentimento novo em relação à infância e começa a se destacar a idéia de que a percepção, a periodização e a organização das etapas da vida se dão em função do próprio desenvolvimento da sociedade.

O interesse pela infância expresso como “sentimento de infância”, ganha certa notoriedade de “consciência da particularidade infantil” que se distinguia daquilo que Ariès chamou de “paparicação” que satisfazia mais aos adultos do que as crianças, tornando-as mimos para a diversão dos esclarecidos (ARIÈS, 1981, p.10-11). A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar e ganha importância, saindo do anonimato. Esta particularidade passa a entrar no rol de interesse do Estado, dos filósofos e educadores, que voltam seus métodos pedagógicos ajustando-os ao desenvolvimento infantil e aos cuidados especiais em relação à infância,

⁴ O estudo de Áries abriu certa polêmica na década de 70 e 80, questionando sua tese a de que a infância é uma invenção moderna que não existia na Idade Média, nem na Renascença. Não queremos enfatizar a polêmica, mas dar o devido valor a este trabalho pioneiro e de extrema importância quando se pensa a intensificação de sentimentos e idéias sobre a infância que ocorreu na modernidade européia. Afinal, são vários os estudos que nos mostram que desde a Antiguidade grega já existia um sentimento de infância. Dentre eles, sugerimos o de Kohan (2003b, p.25-59).

associados à disciplina, austeridade e racionalidade dos costumes necessários para a formação moral destas criaturinhas de Deus, homens cristãos e racionais.

Este “sentimento de infância” tomou força na sociedade moderna e se exprimiu, sobretudo pela importância que se passou a atribuir à educação na formação do caráter da criança. A escola passou, então, a substituir a aprendizagem, por meio da educação. A criança deixa de ser um adulto em miniatura, de ser misturada aos adultos e de aprender a viver através do contato direto com eles. Ela é separada dos adultos para ser mantida à distância, confinada e reclusa por determinado tempo antes de ser solta no mundo.

Cabe destacar que esse “longo processo de enclausuramento das crianças, ao qual damos o nome de escolarização continua até nossos dias” (ARIÈS, 1981, p.11). A educação passa a ser considerada a forma de tornar a criança um adulto racional, maduro, pronto para conhecer o mundo em que vive. É quando o conhecimento e a ciência passam a ter importância determinante na forma de pensar a vida em sociedade.

O sentido de infância, que encontramos neste momento, fixa-se na sua condição passageira para a criança e inapropriada para o adulto; aquela que deve ser superada em prol da transformação do sujeito em “sujeito do conhecimento”, do racional. Uma exigência necessária para o desenvolvimento técnico e moral da sociedade moderna. Certamente esta é uma das marcas da modernidade. As transformações na forma do homem pensar o seu mundo e o dilema acerca dos limites do conhecimento humano; aquilo que conhece e o modo como conhece vão estabelecendo as normas e padrões a serem seguidos e colocam a infância como um problema a ser debatido entre educadores e filósofos acerca da sua possibilidade na formação humana.

Mesmo sem estar ainda definido o aspecto da subjetividade humana, já se tem indícios da compreensão da consciência do homem que passa a perceber que há idéias diversas das que vinham se aceitando docilmente como únicas e verdadeiras até então. A infância vai desvalorizando-se, quando pensada pelo prisma da razão e tomada pela admiração, pelo ponto de vista da imaginação e da sensibilidade que lhe são inerentes, aumentando assim, a marca pejorativa e negativa da natureza própria da infância.

René Descartes (1596–1650) reforça essa idéia da particularidade infantil e reconhece que na infância o homem está sob o governo dos sentidos e da imaginação. O pensamento desvia o desenvolvimento do eu e o impede de alcançar o conhecimento científico e as idéias que poderiam nortear sua conduta no mundo ou à reflexão racional sobre ela. A infância não é mais terreno privilegiado do pecado, “continua território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar.”(GAGNEBIN, 1997, p.89). Por isso Descartes, considera que só por meio da educação e da filosofia o homem se livra do descaminho que representa esta natureza própria da infância e assim estar pronto para entender e conhecer o mundo em que vive.

O filósofo é um dos principais representantes dessas transformações, mediante a sua proposição do uso correto da razão para chegar à verdade e pela descoberta da noção de sujeito centrado na razão. Pela possibilidade da busca da verdade indubitável, epistemológica sobre o conhecimento, espera compreender os desígnios do pensamento humano. No seu *Discurso sobre o método*, (DESCARTES, 1996) sua preocupação está em criar um método graças ao qual possa pautar sua razão evitando que ela se perca entre enganos. Por isso, traz como tema central a busca de procedimentos para encontrar a verdade, uma verdade que é antes de tudo, para ele

mesmo. Descartes está em busca de um método para si próprio, um método que o ajude a conduzir sua própria razão, que é no fundo, nada mais que o encontro e a negação da infância; por isso, diz ele: “meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha” (DESCARTES, 1996, p.66).

A busca do caminho do conhecimento é para ele um ato individual e tem de ser trilhado pelo próprio sujeito que deseja conhecer; só desta maneira é que o saber adquirido pode fundar-se na razão. Para Descartes, todos já nascemos com a capacidade para pensar. O ser racional faz parte da essência humana e não pode ser encontrada em nenhum outro ser vivente. O uso da razão ou o senso e a capacidade de pensar “é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 1996, p.65); assim como também distingue cada ser humano do outro e do que cada um faz:

O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o tem. E não é verossímil que todos se enganem a tal respeito; mas isso antes testemunha que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão é, naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. (DESCARTES, 1996, p.65).

Descartes, parece nos indicar a possibilidade que cada um tem de olhar para dentro de si mesmo, para aquilo que postulou como pressuposto da nossa essência inata no ser humano. Essa é a condição necessária para chegar à verdade; o uso daquilo que lhe é inato no raciocínio do homem de bom senso para, encontrar a verdade

e o conhecimento. O saber, os conteúdos do pensamento, as idéias estão dentro de nós, por isso, temos que buscá-los.

Ele mostra que também nesse caminho, há percalços e os aponta entre os apetites e os preceptores como elementos responsáveis pela construção do modo de entendimento que nos afastam da verdade e do uso correto da razão. Talvez por serem eles os elementos que nos governam e por isso, nem sempre são nossos melhores conselheiros:

E assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1996, p.74).

Como nascemos com as condições necessárias para o uso correto da razão, estes elementos que nos governam se apresentam como deturpadores durante o processo de formação do ser humano, desviando a construção do conhecimento. Pelo simples fato de nascermos crianças já estamos condenados a uma espécie de aprisionamento. Para Descartes, a infância nos mantém por muito tempo sob o governo de apetites e preceptores; ou seja, os desejos do corpo e a influência da cultura, interferem na pureza e na solidez de nossos juízos. Mas se usarmos por inteiro nossa razão desde o nascimento e, portanto, conduzidos só por ela, a razão seria então, a saída para o abandono da nossa infância. Como solução, Descartes propõe a correção das falhas de construção deste conhecimento, através de uma lapidação paulatina da razão, para que possa ser restabelecida sob bases sólidas. Não está ele nos afirmando que o conhecimento adquirido seja todo falso, mas que muitas vezes é adquirido de forma

irrefletida tornando-se inconsistente. Por isso, propõe em seu método que devemos duvidar e suspeitar sempre. Esse é o primeiro princípio do método cartesiano.

Em suas *Meditações* caminha pelo processo da dúvida metódica para enunciar mais claramente seu projeto de busca da verdade e da superação do estado infantil em que nos encontramos quando crianças. Nele busca aplicar o método da dúvida que propõe no seu *Discurso*:

Agora, pois, que meu espírito está livre de todos os cuidados, e que consegui um repouso assegurado numa pacífica solidão, aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas minhas antigas opiniões. Ora, não será necessário, para alcançar esse desígnio, provar que todas elas são falsas, o que talvez nunca levasse a cabo; mas, uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que às que nos parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me levar a rejeitar todas.(DESCARTES, 1996a, p.258).

Para ele, existe apenas um caminho que supera a dúvida: o que a atravessa toda, esgotando-lhe todas as dimensões. Este é o método que o homem busca através da exacerbação da dúvida, para que o leve a ter certeza:

Mas que sei eu, se não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não se possa ter a menor dúvida? Não haverá algum Deus, ou alguma outra potência, que me ponha no espírito tais pensamentos? Isso não é necessário; pois talvez seja eu capaz de produzi-los por mim mesmo. Eu, então pelo menos, não serei alguma coisa? Mas já neguei que tivesse qualquer sentido ou qualquer corpo. Hesito no entanto, pois que se segue daí? Serei de tal modo dependente do corpo e dos sentidos que não possa existir sem eles? Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo, que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espíritos alguns, nem corpos alguns; não me persuadi também portanto, de que eu não existia? Certamente não, eu existia sem dúvida, se é que eu me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa. Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisto e ter

examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito.(DESCARTES, 1996a, p.266-267).

Se o homem duvida, então pensa: *eu sou, eu existo*. Esta é a verdade por excelência que não pode ser negada jamais. Descartes quer deixar isso muito claro em seu pensamento. Por isso dá ênfase máxima à dúvida e cria argumentos para checar a veracidade do que parece verdadeiro. Na busca de seu método para chegar à verdade, indica o caminho que devemos trilhar para superar nossa infância. Se todos têm as condições para encontrar a verdade, com a utilização do método, os riscos, os enganos serão menores. Esse método quer nos mostrar como deve ser um verdadeiro preceptor, abrindo o caminho, indicando os erros e os percalços durante o processo de reflexão e ensinando-nos como superá-los. Ele nos mostra o melhor caminho para fundamentar o conhecimento de algo que não pode ser negado ao homem: o pensar. Pensar é sem dúvida, a única certeza a respeito da própria subjetividade. Surge assim, depois da dúvida a primeira certeza sobre a própria existência. Uma evidencia de ordem intelectual que inaugura o pensamento moderno, desde que haja uma clara preocupação com o conhecimento, como também com a figura do sujeito; um sujeito que necessita se livrar do empírico e do infantil com o qual nasce o homem, tornando-se apto a conhecer a verdade.

A marca que ainda permanece no que se foi construindo a respeito de uma concepção de infância é a visão negativa da natureza infantil, que “continua sendo um lugar de perdição e confusão” (GAGNEBIN, 1997, p.89), associada com o mal, já que as crianças não são consideradas seres confiáveis porque lhes falta razão, sinal de sua animalidade e selvageria; sua natureza é voltada para o prazer, o instinto, a desordem. É preciso então curvá-los à obediência e forçá-los à razão. O homem é visto

na mistura da alma e do corpo; condição responsável pela origem das idéias confusas e da imersão do homem no erro. Para o pai do racionalismo moderno, explica-nos Gagnebin (1997, p.89), “é nosso universal pertencer a in-fância, a essa idade sem razão e sem linguagem, que constitui nosso enraizamento tenaz e infeliz no marasmo da não-razão.” O fato de nascermos crianças já é condição suficiente para a condenação da alma à prisão. É necessário tornar-se adulto, sair da condição infantil para ter racionalidade, razão.

A narrativa da infância começa a ganhar uma marca substancial nas iniciativas de socialização e de educação das crianças a partir de Rousseau (1712–1778). Para ele, a sociedade vai tecer um entendimento que em meio à valorização da existência e a negação do adulto como modelo, busca-se captar a singularidade da razão sensível infantil ou, em outras palavras, apreender a maturidade particular da criança. Logo no início do *Emílio* diz:

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que delas temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que deve operar. Começai, portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. (ROUSSEAU, 1968, p.7).

Rousseau registrou sua marca forte na construção do significado da particularidade da infância, testemunhada no *Emílio*, obra escrita em 1762 na qual apresenta um ponto de inflexão no discurso sobre a infância, aproximando-o daquilo que até hoje é tomado como o verdadeiro “sentido de infância”. O *Emílio* pode ser considerado a expressão que marca o nascimento de uma infância moderna. Uma

infância que é, evidentemente, definida, marcada e delimitada. Uma infância como um novo fenômeno, objeto de estudo, campo de significação de um lado e do outro o potencial aplicável para o desenvolvimento social pela ação educativa.

A novidade que *Emílio* nos traz é o fato de que a infância passou a ser digna de atenção dos adultos e encorajou seu interesse pelos processos de educação infantil, mas não podemos reduzir todo o pensamento de Rousseau à tomada de consciência da “natureza” da criança, sem dar o devido valor à relação que ele estabelece entre educação e sociedade. Rousseau traz ao mesmo tempo um discurso sobre o homem natural, à individualidade, a liberdade, ao trabalho útil à sociedade, considerando a educação da criança como crucial para a sociedade que ele almejava. Vai tentar descrever um sistema de educação de acordo com a natureza. Não se caracteriza por isso, um pensamento ao retorno ao homem natural; ele quer mostrar uma distinção entre as “potencialidades” próprias do ser humano e as “qualidades artificiais” produzidas pela sociedade e pela cultura e isso consiste o que ele vai chamar de estado de natureza, ou seja, o homem contrapondo-se à sociedade, e a noção de que a natureza humana não está corrompida sendo, portanto, essencialmente boa.

Na visão de Rousseau há uma aparente tensão entre dois pontos: o homem natural ou a criança e o cidadão. O cidadão deve ser educado contra a natureza para atender as exigências da sociedade; as crianças por outro lado, devem seguir o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física, devendo ser educadas para o desenvolvimento da sociedade. A natureza das crianças deve ser isolada das influências maléficas da sociedade, não se colocando em oposição ao cidadão, mas aproximando-se daquilo que se considera a melhor ordem social, a natural.

Conservai a criança tão-somente na dependência das coisas: tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação. Não ofereçais jamais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou castigos que nasçam das próprias

ações e de que ela se lembre oportunamente. Sem proibi-la errar, basta que se impeça de fazê-lo. Só a experiência e a impotência devem ser para elas leis. (ROUSSEAU, 1968, p.69).

Rousseau abre um caminho que conduz a criança, como sujeito, que respeitada a ordem natural, resguardaria em si a bondade, a felicidade, a liberdade comprometidas pela ordem social. Encrava sua máxima metodológica da educação infantil na liberdade, definida por sua vez, como ausência de necessidades postas pela natureza. Para ele, “o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz”(ROUSSEAU, 1968, p.67). Sua aplicação garante a decorrência das regras da educação. É a liberdade que envolve uma educação não pela coerção ou instrução, mas como artifício e manipulação de uma liberdade bem-regulada:

Sem dúvida não deve ela (criança) fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quisesdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibas o que vai dizer. (ROUSSEAU, 1968, p.114).

O pensamento de Rousseau inaugura uma nova forma de conceber a educação e a própria infância, mas continua a compreendê-las vinculadas ao desenvolvimento da sociedade desejada. Percebe a educação humana nas bases do livre desenvolvimento das faculdades sensíveis e racionais dadas ao homem pela natureza e não pelo espírito. A natureza é naturalmente sábia; é mister deixá-la agir desde a mais tenra infância, sendo necessário, para isto, descobrir as verdadeiras *necessidades naturais* das crianças. Preservar a natureza da criança, original, perfeita, madura, vai exigir um controle rigoroso de sua educação e de seu ambiente. É preciso conhecê-la nos seus estágios de desenvolvimento; é enfim o conhecimento da sua natureza que permite colocar em ação a disciplina capaz de emancipá-la. Assim, o bom cidadão-livre e emancipado é produzido por um processo de autoformação, de automonitoramento,

em que as crianças são ao mesmo tempo vistas como livres para desenvolver-se e educadas para não exercer esta liberdade. Infância e educação vão, assim, delineando os traços da ação humana no seu curso moral e racional.

A reflexão sobre o problema da formação da consciência moral enunciado por Rousseau sobre os cuidados com as crianças e a preocupação com sua educação torna-se mais radical com a concepção de pedagogia formulada por Kant (1996), na sua obra *Sobre a Pedagogia*, escrita entre 1790 e 1800 e pensada segundo critérios de uma razão transcendental e de uma racionalidade prática. Ela nos dá pistas que nos levam a entender melhor o projeto educacional voltado para a construção de uma infância moderna pautada na superação da menoridade para alcançar a emancipação. Assim como Rousseau, Kant destaca que é pela educação que o homem será tirado de seu estado de selvageria para assim conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade. Sem a educação ele não se torna verdadeiramente homem. “Ele é aquilo que a educação dele faz”(KANT, 1996, p.15). Por meio da educação, o homem pode se livrar da tutela a que a ignorância o condena. As qualidades naturais ou suas potencialidades estão lá esperando para serem desenvolvidas de modo gradual. A arte de educar, ou a pedagogia deve ser raciocinada e desenvolver a natureza humana para que assim consiga alcançar seu destino; mostrando-se uma educação responsável pelo destino do homem.

Embora o homem nasça inclinado a fazer o bem, só se torna moral quando se conscientiza do dever e da lei: “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações a esta lei”(KANT, 1996, p.107). Nas crianças, esta consciência precisa de uma formação racional e direcionada para a constituição de uma moralidade autônoma. No seu processo educativo e enquanto não são capazes de julgar moralmente devem ficar subjugadas a

um tutor para só depois exercer sua liberdade moral, segundo as leis racionais e a razão prática. Se para Rousseau as faculdades inferiores se cultivam por si mesmas, para Kant são cultivadas pelo desenvolvimento das faculdades superiores, tendo como finalidade a razão prática responsável pela moralidade.

As concepções de infância que permeiam a educação moderna construíam-se pautadas pela associação do lugar ocupado pelas crianças na relação com o outro; relação definida segundo a forma de organização da própria sociedade nas diferentes épocas, no intuito de responder às questões dessa mesma sociedade. A infância, nesse sentido, ainda permanece no seu *status* do “não-lugar”. Ela ganha certa notoriedade na modernidade e é colocada como o centro das atenções não pela sua influência na vida do homem, mas na sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade esclarecida, portanto, continua trazendo consigo a idéia da menoridade. Ela perpassa a história associada à imaturidade, a menoridade, ao uso distorcido das faculdades inferiores que desviam o caminho da racionalidade moral, da incapacidade, da falta de experiência e ausência de conhecimento necessitada de orientação para garantir a autonomia delineada pelas exigências impostas pelo desenvolvimento social em que está inserida e pela necessidade de superar este estado para emancipar-se, formar-se e ajustar-se ao que a sociedade cobra dela.

Pensar o homem moderno e a infância na sua concepção de superação se mostra nas tentativas tanto de seu silenciamento, de adestramento, quanto de sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade, mas que continua a exercer seu papel de “ser conduzido pela mão”, mesmo diante da pretensa ilusão de emancipação ou independência. O desafio que perseguimos é compreender essa infância delineada para além de uma etapa cronológica, na tentativa de promover na e pela educação o acesso à emancipação, por meio da auto-reflexão ou da atitude crítica no tempo presente

passando a ser o desafio da educação contemporânea e nosso na seqüência deste trabalho.

1.2 INFÂNCIA ENTRE A MENORIDADE E A EMANCIPAÇÃO

Para entender a infância em sua especificidade e como condição humana, escolhemos o caminho de análise a partir do ensaio de Kant (1974): *Resposta à pergunta: O que é <esclarecimento>? (Aufklärung)*. Consideramos esse, um texto significativo na demarcação da emancipação, por prenunciar-nos a possibilidade de compreender os primeiros passos para abordar uma crítica à noção moderna de infância e a própria educação na modernidade.

Kant postula um conceito para o esclarecimento [*Aufklärung*] entendendo-o como um processo de emancipação intelectual que resulta, de um lado, da superação da covardia e da preguiça de pensar por conta própria e, do outro lado, da crítica do que foi inculcado nos intelectualmente menores pelos chamados já emancipados, maiores, seus superiores hierárquicos. A sua definição se associa à imaturidade, à minoridade do homem. Diz ele:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]. (KANT, 1974, p.100).

O filósofo é incisivo ao insistir que, se alguém ainda persistir em permanecer nesse estado de minoridade, o faz somente pela preguiça, pela covardia,

pelo medo e pela sua própria escolha de ser guiado pelo entendimento de outro. Para ele, o medo é o processo que impede a humanidade de alcançar a maioridade e a própria razão, razão que todos têm a possibilidade de alcançar. É pelo medo de que, em geral, não se faz o bom uso da razão, não se seguem suas regras puras nem se julga por elas o que ocorre na prática. É por este processo que podemos afirmar que a infância começa a traçar seu destino como uma fase a ser abandonada. Para Kant, o ser infantil, o ser menor, está associado ao medo, a um estado que o homem deveria superar para tornar-se dono de si mesmo, dotado de razão e conhecimento, um estado graças ao qual “depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo” (KANT, 1974, p.102).

O iluminismo se apresenta, nesse processo, como o movimento histórico definindo-se como a saída da condição da menoridade e apontando os caminhos para alcançar a própria razão e, assim, vai delineando o entendimento da infância como fase a ser superada. Há no esclarecimento e na pedagogia que dele decorre uma luta para combater esse medo, tema ainda recorrente na modernidade que permeia o sonho da educação para a emancipação, a racionalidade e a liberdade, tornando-se, assim, o caminho das projeções iluministas para o desenvolvimento da razão e da educação, à medida que se apresenta como forma de repressão ao constrangimento da experiência do medo.

Kant já defendia que “para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém nada mais se exige senão LIBERDADE” (KANT, 1974, p.104). Essa é uma questão que recebe atenção especial no pensamento de Kant. Diz ele:

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a

suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.(KANT, 1996, p.34).

Assim como já vimos em Rousseau, pela via da natureza também para Kant a liberdade é uma liberdade administrada, obtida somente pela submissão às regras. O homem aprende a ser livre pelo acatamento de limites e das leis sociais, pela internalização de regras. Logo, é Kant que nos possibilita situar o surgimento de uma responsabilidade plena e total do sujeito, não unicamente diante do conhecimento, mas também diante do mundo. “Tudo o que o sujeito é, tudo o que constitui e tudo o que ele faz depende do próprio sujeito”(VINCENT, 1994, p.10). A liberdade é, então, simultaneamente fim e meio do desenvolvimento do saber.

Um conceito que a modernidade ainda persegue, mas que sempre se apresentou de forma limitada, já que segue uma regra, já defendida por Kant, “a lei moral” regida e vigiada pela própria consciência humana ou, ainda, pelo livre arbítrio, lembrando o que convencionamos como regra moral e ética do “você deve/ não deve” ou ainda, “não faça aos outros, o que não deseja para você” e que no fundo são idéias segundo as quais se constrói a matriz da regulação de toda conduta humana e colocam a liberdade como qualidade essencial do sujeito e se impõe como conseqüente fundamento de sua existência. É o apoio mútuo entre a liberdade, a superação do medo, na existência do sujeito e da autopoisição, na essência do sujeito. “Porque sou livre, coloco-me como sujeito. Porque sou sujeito, sou fundamento de minha própria existência e, uma vez que totalmente independente, sou livre”(VINCENT,1994, p.8).

Esta é a marca da definição da essência humana pela liberdade e pela razão prática, é o surgimento da responsabilidade plena e total do sujeito não só diante do conhecimento, mas também diante do mundo. Tudo o que o sujeito é o que o constitui, tudo o que ele faz depende somente do próprio sujeito. Dessa forma, Kant dá valor extremo à noção de responsabilidade, colocando, a partir daí, a natureza humana em nossas mãos e não mais como dada pelo sagrado. Este é o momento em que a natureza humana passa a se traduzir pela sua incompletude e, portanto, a responsabilidade pela construção e sua transformação fica a cargo do próprio homem.

Aufklärung é a resposta de Kant. As luzes, o esclarecimento são os elementos principais e estão numa íntima relação dada entre o saber e a liberdade. É o desenvolvimento do saber, direcionando ao uso do discernimento do homem para libertar-se dos seus “tutores” e sair da sua menoridade. É a responsabilidade que, segundo Luc Vincent (1994), se encontra na definição das luzes, na unidade da razão e da liberdade, “unidade que subordina toda a atividade racional a uma essência fundamentalmente prática à razão, ou seja, a exigência racional de transformar moralmente o mundo” (VINCENT, 1994, p.14). É o desafio de se emancipar, de superar a covardia, o medo enfim, da menoridade, em que o próprio homem é culpado de permanecer. Menoridade que aparece como oposição à racionalidade, à auto-suficiência, à determinação, à medida que o homem se deixa seduzir pelo encanto da comodidade de receber ordens acabadas de seus tutores, sem que precise raciocinar por si próprio, alimentando assim o próprio medo de se libertar. Kant quer nos proporcionar a possibilidade de entender a *Aufklärung*, como oposição a uma infância associada à imaturidade humana, a sua incapacidade aos termos da civilização ou da própria condição do homem, mas também pela superação do estado de incapacidade do homem de servir-se do seu próprio entendimento e, por isso, dependente de outrem.

É bem característica a forma com que Kant estimula o próprio entendimento na sua defesa efusiva: *Sapere Aude!* Ouse saber. O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que esta situação não é eterna, pois o indivíduo pode, por meio do uso da razão, transformar-se em sujeito. Mas reconhece ser difícil a libertação do estado de menoridade, pois já no final do século XVIII, este estado já havia adquirido um outro *status*. O homem ter-se-ia acostumado e teria criado até certo amor pela sua condição de tutelado, uma vez que é muito mais fácil absorver, dos tutores, preceitos e fórmulas referentes aos comportamentos que deverão ser reproduzidos, do que o exercício da auto-reflexão e a possível contestação dos mandos e desmandos dos senhores. Para o filósofo alemão, ser sujeito pressupõe um ato de liberdade. Liberdade quanto à forma, já que é de seu próprio discernimento fazer uso desta liberdade, sendo, portanto, dever nosso livrar-nos de qualquer orientação estranha; e liberdade, quanto ao conteúdo, no “uso público da sua razão em todas as questões”(KANT, 1974, p.104); ou seja, na utilização feita diante de todo público sábio, na utilização pública que Kant opõe à utilização privada que cada um efetua ao exercer sua função.

Vale ressaltar que, para Kant, o uso privado da razão pode ser “muito estreitamente limitado, sem por isso, impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*Aufklärung*]” (KANT, 1974, p.104). Lança mão como exemplo do uso privado que o sábio ou o sacerdote faz quando se encontra subordinado às regras e leis correspondentes à função ou ao papel que exerce em determinada instituição e cujos ditames e mandamentos deve ele, subordinar-se. Como membro da Igreja, o sacerdote, por exemplo, tem o dever de obedecer às ordens dos seus superiores. Já o uso público da razão proporciona justamente a possibilidade da crítica às mesmas regras às quais encontra-se preso. Explica Kant:

[...] enquanto padre, não é livre nem tem o direito de sê-lo, porque executa uma incumbência estranha. Já como sábio, ao contrário, que por meio de suas obras fala para o verdadeiro público, isto é, o mundo, o sacerdote, no uso público de sua razão, goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome. (KANT, 1974, p.108).

É justamente nesta relação entre a instituição e o indivíduo, membro da mesma instituição, na sua condição de sábio e cidadão que se fortalece a postura de crítica e de questionamento dos entraves que impedem o progresso da *Aufklärung*. Desde que se considera membro de uma comunidade total, formada por cidadãos de todo mundo, e, portanto, na qualidade de sábio ele:

[...] se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar, sem que por isso sofram os negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo. (KANT, 1974, p.106).

Através de suas obras, o sacerdote como tutor do povo, comunica-se com seus tutelados e realiza em si mesmo e nas suas produções o próprio conceito de liberdade. O mesmo sacerdote, que ao fazer uso público de sua razão, enquanto sábio, pode criticar as regras que considera injustas do credo que segue, sem deixar de ser, por isso, um religioso sabedor dos seus deveres para com a instituição à qual está agregado.

Nesse sentido, o texto de Kant nos dá a impressão de que a humanidade estaria então, usufruindo os benefícios de uma época esclarecida e teria alcançado a sua maioridade, o caminho da razão. Isto, no entanto, é contestado por Kant quando afirma que não vivemos numa época esclarecida, mas:

[...] vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]. Falta ainda muito pouco para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. (KANT, 1974, p.112).

Por outro lado, o mesmo Kant identifica a existência de claros sinais da saída do homem do seu estado de menoridade, questão que não pode ser desconsiderada diante da própria organização da sociedade existente em seu tempo. E, ao considerar este aspecto, afirma estar vivenciando a época de esclarecimento, ou seja, o século de Frederico. No seu ensaio, dá ênfase ao caráter processual da *Aufklärung* no reconhecimento de que ainda não vivenciava uma época esclarecida, mas se encaminhava para tal, o que se faz possível através do fortalecimento da formação.

Quando o sábio, e com ele, todos os outros cidadãos conseguem fazer uso público da razão, as bases da condição de menoridade são retiradas. A possibilidade do homem, poder raciocinar por si mesmo, ao mesmo tempo que tem a liberdade para poder criticar as instituições às quais está subordinado quando faz uso privado da razão deve ser um direito assegurado pelo Estado. O exercício deste compromisso de fazer uso público da razão resulta necessariamente na própria benfeitoria da sociedade, pois não se limita ao indivíduo, mas revela-se nas próprias instituições, no coletivo social.

A contribuição de Kant para a compreensão dos rumos que a infância toma na vida do homem seja como sinônimo de menoridade, seja como objeto da pedagogia pelo desenvolvimento da formação humana, está no sonho de vinculação racional de homem emancipado para a formação e o desenvolvimento de uma sociedade esclarecida. Podemos dizer que não é a infância propriamente dita que está no seu foco, mas a experiência que a caracteriza junto ao uso distorcido das faculdades inferiores que desviaram a ação humana do seu curso moral e da razão legisladora. É a superação da natureza primeira e a construção de uma segunda natureza, na qual a experiência da infância, assim como as faculdades inferiores, deveriam estar submetidas ao entendimento e à razão de forma gradativa, acompanhando o homem por toda sua existência. O que ele propõe é um abandono da experiência da infância e do uso das

faculdades inferiores para o julgamento moral como saída do estado de inaptidão e da menoridade por meio de uma pedagogia da razão e pela educação moral.

O próprio termo “infância” parece ganhar outra conotação em Kant, sem se restringir a uma idade específica e cronológica, mas passa a relacionar-se a um estado de incapacidade, de ingenuidade e ignorância do homem, à sua necessidade de cuidados, de leis que o governe e lhe ensine não ter medo, na sua impossibilidade de possuir razão e consciência moral. “O homem precisa se emancipar e superar essa menoridade para alcançar a verdadeira liberdade” (PAGNI, 2007). O pensamento kantiano é, com certeza, um dos mais influentes nas teorias pedagógicas que proliferaram a partir do século XIX, na tentativa de promover na e pela educação o acesso de cada membro da humanidade a sua maioridade e autonomia.

1.3 INFÂNCIA E A DOENÇA DA MODERNIDADE

O entendimento que se constrói a respeito de infância confunde-se, muitas vezes, com a marca da própria sociedade moderna quando esta se constitui no desejo de liberdade, emancipação e desenvolvimento moral. O pensamento kantiano sobre a busca de emancipação pela consciência moral nos possibilita o entendimento de como a infância foi negada na modernidade, tratando-a nos termos da incapacidade, da imaturidade e da necessária tutela. Um caminho que começa através da busca da pretensa “liberdade” do homem e que termina com a sua sujeição ao imperativo dever de subordinação da sua própria vontade à vontade da lei universal, ou seja, pela confirmação de sua infantil impotência que, inserida na vida em sociedade, torna-se uma “peça” ou “elemento” dependente de leis universais que garantem o funcionamento e a preservação da sociedade.

Há, no pensamento moderno, um deslocamento do foco do sujeito como defende Kant, para o foco da sociedade. Esse deslocamento impõe uma das marcas mais significativas da modernidade que se traduz na formação moral do indivíduo em sociedade que deve começar cedo na vida do homem, ainda quando criança com o argumento de que “lugar da infância é na escola” (FERNANDES, 1997, p.61). Idéia muito tematizada, defendida, justificada e difundida pelos diversos campos do saber da própria modernidade, como a pedagogia, a psicologia, a sociologia e a filosofia a qual faz, ao longo da história, com que nos reconheçamos como pertencentes a uma sociedade escolarizada com um projeto pedagógico de moralização infantil que não está propriamente comprometido com a idéia de um homem autônomo e emancipado, conforme formulação definida por Kant, na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade, mas identificado com as normas, com a submissão e na discussão sobre os destinos da vida individual e coletiva da sociedade.

Não é por acaso que as crianças se tornaram dependentes de um dispositivo pedagógico que corresponde a um adulto normal, “infantilizado”, de uma civilização que proclamou como seu ideal o rigor da educação de suas crianças em nome de uma adultização futura, daquilo que deverão ser num tempo futuro que lhes é obrigatoriamente antecipado. A sociedade passa a ser a origem e o princípio regulador de toda vida individual e social, científica e moral, a razão de ser, o árbitro e a finalidade última de toda atividade humana, individual e coletiva.

Ao pensar sobre essa questão, contamos com a contribuição das análises de Heloisa R. Fernandes (1994, 1997) sobre a moralização infantil e o percurso apresentado e fundamentado por Emile Durkheim (1947, 1978) na sua elaboração positivista, principalmente na sua defesa de que a modernidade atravessa uma crise de

moralidade em consequência de uma doença que ele denominou *anomia*.⁵ Um diagnóstico dado a um estado das paixões humanas, dos apetites desmedidos e desmesurados, que precisam ser disciplinados. A moralização da criança é relacionada, em sua importância e urgência, a essa crise de moralidade da sociedade moderna. A anomia alimenta o espírito de rebeldia, torna-se fonte da imoralidade e encaminha à necessidade de busca de uma “terapia à longo prazo, já que os pacientes a serem curados não são os adultos, mas as crianças.”(FERNANDES, 1997, p.64).

Na visão durkheimiana, as causas dessa doença social não podem ser vistas como produto da sociedade, porque são localizadas na própria imperfeição da natureza humana. Esta, originalmente egoísta e incompetente para a vida social, precisa ser transformada em uma “segunda natureza”, do estado de consciência altruísta para a vida em sociedade. “O homem, como tudo o que existe é um ser limitado, é parte de um todo que existe, é fisicamente parte do universo, moralmente parte da sociedade” (DURKHEIM, 1947, p.56) e, portanto, ele é feito para viver num meio determinado, sua educação deve ser moral para criar um homem que a sociedade quer, e não aquele que a natureza fez. Assim, a questão da moralidade é deslocada do sujeito para a sociedade, resultando na sua moralização. Para o sociólogo “a sociedade sobrepassa o indivíduo, tem sua própria natureza distinta da natureza individual, satisfazendo deste modo, a primeira condição necessária para servir os fins da atividade moral.” (DURKHEIM, 1947, p.76).

A educação moral é definida em conjunto com um sistema de regras de ação cuja, a finalidade é orientar o comportamento e a socialização que devem começar ainda na infância. Para Durkheim (1978, p.76) ”o ente humano não se constitui

⁵ Para Durkheim, essa doença seria provocada pela consequência da degradação ou pelo enfraquecimento da inscrição do outro (consciência coletiva) na subjetividade dos habitantes da modernidade, cujo o diagnóstico exige intervenção terapêutica (a educação). Para ler mais a respeito consulte a obra de Durkheim (1947) e de Fernandes (1994).

senão progressivamente, no curso de lentas transformações, que começam no nascimento para somente chegar a termo na idade adulta.” Assim, preparar a criança para agir bem significa ter um adulto que obedece bem. Fica a cargo da sociedade o julgamento do certo e do errado, do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, anulando no sujeito a competência do julgamento moral. A moralidade é transformada em uma questão pedagógica que equivale a promover a obediência do indivíduo a essas regras, processo que só termina quando estiver internamente encarnado ou a “instância psíquica e observadora do eu já estiver internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o adulto normal”(FERNANDES, 1997, p.64). Uma luta que a educação trava contra as paixões, os instintos naturais, os apetites desmedidos e imoderados; enfim contra esse monstro que habita o homem.

O homem adulto normalizado/moralizado é uma espécie de condomínio onde dois moradores entregam-se a uma luta sem tréguas: o Outro internamente inscrito, funcionando como um tipo de ‘polícia interna’, vigia, controla e pune um segundo morador, esse ser das paixões desmedidas. (FERNANDES, 1997, p.20).

É pela análise da via de uma sociedade doente que Durkheim vê a questão da relação entre infância e a escola, como transformadora do ato de educar a criança, como ato de moralizar e de imprimir a voz da sociedade (consciência coletiva) para que esta viva e aja sobre nós, como um processo de internalizar “a voz imperativa do comando, vigilância, repressão e punição”(FERNANDES, 1997, p.64). A educação moral consiste, pois, em fazer as pessoas agirem corretamente, levando-as a obedecer ao conjunto de regras vigentes na sociedade. A questão moral para a infância reduz-se a uma questão pedagógica para promover a obediência às regras que contribuem para a formação do adulto normal necessário. A educação entra cena como uma terapia contra a anomia para fazer com que esse mecanismo seja internamente encarnado e para que

essa instância crítica e observadora do eu já esteja internamente atuante como um comandante daquele que se tornou obediente para assim tornar-se um adulto normal(izado) porque é moral(izado).

Nesse sentido, Durkheim (1947) defende que a educação deve inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: *o espírito de disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia*. O espírito de disciplina fortalece na criança a obediência às regras. Regras sociais que trazem duas características importantes para a moralidade: regularidade e autoridade que legitimam a necessidade de seguir regras sociais, transformando-as em “dever”. O espírito de disciplina, transmitido na educação moral, facilita essa obediência, promovendo a sujeição da criança à autoridade da regra. Professores e pais, representantes dessa autoridade, devem insistir na disciplina e cobrar sua prática, inculcando assim nelas, o espírito de disciplina que desse modo, impregna as próximas gerações.

O embate se dá pelo fato de que a vontade no homem é por definição a-moral, vazia de qualquer sentido, e por isso necessita que se imprima certo valor moral defendido por um grupo, pela sociedade. Seria essa a fonte e a finalidade da educação moral. Educar a criança para a vida em grupo, fazê-la aderir aos objetivos nele vigentes, significa educá-la moralmente. A adesão ao indivíduo ao grupo é a condição básica de uma vida moral. A liberdade nesse sentido é entendida como uma perversão que expressa o medo da regulação social. As regras morais e sociais dotadas de regularidade e autoridade superam esse medo e corrigem a perversão. O grupo é o que assegura a ação moral dos seus membros. A educação da criança para a vida em grupo torna sua natureza de egoísta em altruísta, transformando-a em ser social e moral simultaneamente. A integração da criança na vida, nos sentimentos, nas regras do grupo, constitui a condição de seu agir moral.

A autonomia da criança, o último elemento da moralidade em Durkheim, não se encontra, portanto, enraizada na razão prática do sujeito, mas decorre da educação moral, na consciência da criança depois que ela se integra ao grupo. A autonomia consiste em sua submissão consciente às regras sociais, graças a seu espírito de disciplina e à transformação de sua natureza egoísta em altruísta. É a liberdade entendida como aceitação das regras como dever. Os três elementos da moralidade propostos por Durkheim “colocam as paixões sob seu controle” (FERNANDES, 1994, p.75) e contribuem para aquilo mesmo que ele pretende moralizar: as paixões humanas.

Os efeitos da terapia que a educação moral exerce é a construção de um ser infantil que se pretende “perfeito”, uma imagem idealizada pelo adulto e pelas normas sociais e, portanto, sem identidade, nem voz, ou seja, em estado selvagem. “Ainda assim, e por isso mesmo, permanece ameaçadoramente presente: esse ser assexuado e associal com perigosas disposições primitivas (curiosidade, imaginação, fantasia)” (FERNANDES, 1997, p.65). Uma face de sua natureza que é dúbia, na qual, além dessas disposições, que se supõem questionadoras, é também um conjunto de atitudes desconexas.

As crianças passam de uma manifestação a outra, de uma ocupação a outra, de um sentimento a outro, com uma rapidez mais extraordinária. Seu humor não é fixo; a cólera nasce e se aplaca com a mesma intensidade, as lágrimas sucedem-se ao riso; a simpatia ao ódio ou reciprocamente sem nenhuma razão objetiva. (DURKHEIM, 1947, p.126).

A criança é, portanto, aquele ser fraturado em duas faces desiguais, opostas e divergentes da face natural e animalesca do homem que se traduz pela curiosidade, imaginação, instabilidade, de um lado, e a face que denuncia a parte domesticável do tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens, do outro. Contando com os bons serviços dos professores, a educação coloca-se à disposição

dessa segunda, para conter o que há de primitivo e selvagem na primeira. Torna-se veículo da formação da criança idealizada, em que a face selvagem deve ser mantida em vigilância constante através da censura e da punição enquanto se produzem nela sentimentos de vergonha, remorso e medo. O medo não é tolerado, nem pode ser experimentado; ou seja, a constatação do medo do próprio medo. A doença da modernidade nutriu o olhar do adulto para a criança como um ser covarde, a encarnação do mal, da selvageria, que deve ser extirpada pela educação. Uma batalha a ser travada pela relação conjunta entre a escola, família e a sociedade.

Os conceitos da filosofia moral de Kant como vontade, dever, regra, autonomia são utilizados por Durkheim, mas esvaziados de seu significado original, retraduzindo-se como expressão da razão societária, identificada com as regras e normas sociais dominantes. A criança não é educada para aceitar as regras ou ideais que ela reconheça como válidas para serem gerais e necessárias, ela é educada para sujeitar-se e obedecer disciplinadamente a todas e quaisquer regras, pelo fato de serem sociais.

O enfoque da moralidade para Kant está no homem. Trata-se de pensar o homem livre, disposto a agir segundo certos princípios, concretizando fins autodeterminados. É o homem dotado de vontade e razão. Suas faculdades se concretizam na formulação e no respeito de uma lei geral e necessária que tem como valor maior a defesa da dignidade humana. A questão da moralidade está no fato de que existe um sujeito moral, dotado de razão e que é capaz de legislar para a sociedade em defesa da dignidade humana. Kant, ao distinguir entre razão prática e razão teórica, deixa claro que a razão prática age no livre mundo do fazer – a sociedade - e que a razão teórica reconhece um mundo determinado – a natureza. E como parte desses dois mundos (o natural e o social), o homem precisa defender-se do primeiro e afirmar-se no segundo. Enquanto que para Durkheim, a condição da possibilidade da moralidade é a

sociedade. Isso pressupõe a obediência do homem e sua subordinação às leis da sociedade vigente. Se Kant quer enfatizar a liberdade transcendental do homem, Durkheim enfatiza a sociedade. Em Kant, o que se destaca é o fato de que ainda há a possibilidade do homem emancipar-se no sentido de uma humanidade ideal, enquanto que em Durkheim essa emancipação só ocorre se o sujeito se subordina à moral coletiva, social, deixando-se que esta se inscreva nele desde a infância e por meio da educação.

A infância, na visão durkheimiana é temida pela sua capacidade de ser curiosa, de fantasiar, imaginar, de ter medo, ser imprevisível. Conceitos que não podem ser manipuláveis, mas podem ser anulados. É nessa anulação que a educação moral defendida pelos positivistas, aposta como alavanca de seu trabalho para a manutenção da tradição, do credo, da recepção às ordens. É a modernidade doente quem articula a necessidade da presença da criança na escola. Os efeitos dessa articulação é a criação de uma “criança imaginária, insólita e surpreendente” (FERNANDES, 1997, p.65) que reflete a imagem que o adulto faz dela e sua educação representa o espelho em que nós adultos projetamos a imagem daquilo que acreditamos que a criança seja. A projeção dessa imagem doente que o adulto faz sobre a criança é o sintoma de sua própria doença, de alguém que não pode ser livre, nem criar como esse outro, mas apenas obedecer e repetir a tradição. É na criança que se tem a possibilidade de transformação por uma educação que pretende reformar, melhorar, remediar, endireitar o outro que se pressupõe passível de transformação. A criança representa a possibilidade de realização de nossos sonhos frustrados e está encarregada da tarefa de inventar um futuro diferente do que até agora conseguimos.

Pensar a relação da infância na sociedade moderna doente como vê Durkheim é pensar a desapropriação do próprio sonho, do questionamento, da

criatividade. É, pensá-la no processo de esmagamento ou do desaparecimento do desejo. Novamente nos colocamos diante do processo de desapropriação da experiência da infância e do silenciamento em prol de uma educação para a moral, a ordem, a sujeição e a formação do “adulto infantilizado”, ao qual chamamos de cidadão de bem, que se tornou necessitado de superiores que o governe, vigiando-o do medo de si mesmo e da impossibilidade de construir sua própria história.

CAPÍTULO II

A EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE

Repito: Nós conhecemos uma outra experiência. Essa experiência pode ser hostil ao espírito e destruir muitos sonhos; porém, é o mais lindo, o mais intocável, o mais imediato, porque jamais pode faltar ao espírito se nós continuamos jovens.

W. Benjamin

A concepção de infância que se vai constituindo, na modernidade, transforma-se numa experiência singular, como uma fase que precisa ser superada e necessita ser corrigida no seu processo formativo, subjugada pela racionalidade subjetiva, pela disciplina e autoridade empreendida pelo processo educativo a fim de tirar o infante do estado egoísta, primitivo, característico de sua menoridade e convertê-lo em um ser social que atende às demandas de ordem e sujeição da sociedade moderna. Dessa forma, podemos perceber como a diferenciação que se faz entre criança, adulto, e os cuidados com sua educação transformaram-se em técnicas para o seu enquadramento nos mecanismos de interdição, controle e de silenciamento.

Infância e menoridade constituem-se no caos e na desordem, aquilo que não se pode controlar por completo nem por um sentimento de infância, nem por cuidados especiais nem por políticas públicas. São partes de uma experiência com o mundo e com si mesmo que a racionalidade técnica desencadeada pelo iluminismo tenta interditar no processo de escolarização e de participação na vida pública, onde somente a palavra articulada, o logos, e o cidadão emancipado, mas ordeiro, tem lugar garantido. (PAGNI, 2007).

Como consequência desse círculo vicioso, não pode haver lugar para uma experiência da infância no espaço da vida do adulto ou daquele que promove sua superação, a educação escolarizada. A infância vai consolidando-se nos discursos pedagógicos pela sua hipervalorização, dentro de uma compreensão do “ser criança”, como um ser imaturo, despreparado, que precisa ser moldado para tornar-se um futuro cidadão. Ela ainda se apresenta como uma etapa passageira de preparação para a idade adulta, do abandono da sua menoridade, para alcançar a emancipação, o esclarecimento ou a razão, a fase da responsabilidade, da produção, da maioridade como bem pregaram os ideais iluministas para a educação e formação do cidadão.

Queremos, neste capítulo, pensar a experiência. Uma experiência pensada de outra forma, não pela racionalidade científica, mas vista pelo prisma da filosofia contemporânea, sendo apreendida como algo singular, que não pode ser traduzida em palavras; aquela que se faz pela rememoração, pelo trabalho coletivo que não está dado; aquela que nem tem uma resposta técnica do que fazer, mas que nos faz tomar uma atitude e nos obriga a uma ação que, às vezes, pode ser uma resposta, mas não a única. Por esse caminho, queremos pensar qual é o espaço para a experiência da infância no processo da educação, já que, na modernidade, a hipervalorização dessa infância acaba por contribuir para o desfacelamento da experiência. Experiência que, a partir do advento da modernidade, foi expropriada como portadora ou possibilitadora de conhecimento. Um menosprezo que se encontra ancorado tanto na racionalidade clássica, quanto na moderna.

2.1 A EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE

Localizar a expropriação da experiência do sujeito é localizá-la não só no nascimento das ciências, como também no da filosofia moderna. Sua desvalorização funda-se tanto na filosofia quanto na ciência. Na filosofia clássica, a experiência toma forma de um conhecimento inferior, apenas como um ponto de partida para o verdadeiro conhecimento. A filosofia, como “ontologia, como dialética, como saber segundo princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência, que sejam válidas com independência da experiência”(LARROSA, 2004, p.22).

Nas ciências modernas, a experiência também é menosprezada, à medida que é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, previsível e fabricada de tal forma que acaba por converter-se em experimento. E para que isso não ocorra,

temos de “descontaminar a palavra experiência de suas conotações empíricas e experimentais”(LARROSA, 2004, p.23). Larrosa vai nos dizer ainda que “a ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, de um ponto de vista objetivo com pretensões universais”(LARROSA, 2004, p.22). Com isso, elimina-se o que a experiência tem de experiência; ou seja, ela deixa de ter seus traços fundamentais de subjetividade, contextualidade e finitude.

A expropriação da experiência no mundo moderno está profundamente relacionada com o projeto de ciência contemporânea, à medida que a ciência moderna desautoriza a credibilidade da experiência tradicional, instaura a fragmentação entre o racional e o sensível, entre o uno e o múltiplo. Uma das consequências disso é a exclusão da imaginação dos limites da experiência, que ocasiona um irremediável empobrecimento das formas de chegar ao conhecimento. Enquanto a razão exige a produção de idéias claras e distintas, a experiência está sempre ligada à subjetividade do nosso corpo, de nossas paixões e sentimentos e, portanto, não há lugar para a experiência quando se trata de fazer uso da razão.

Ciência e filosofia entendem cada uma ao seu modo o conhecimento. A proposta de objetividade, universalidade e certeza própria das ciências modernas é incompatível com o caráter subjetivo, incerto e particular da experiência que é próprio da filosofia. A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento, traz a idéia de que cada um ao seu modo produz conhecimento e transfere a experiência para fora do homem, no caso da ciência, e fora da experiência, no caso da filosofia. Podemos dizer então que um abismo foi criado entre o conhecimento e a experiência.

Uma explicação que o filósofo italiano Agamben (2005) vai buscar no próprio projeto das ciências modernas e em Francis Bacon, onde encontra o primeiro indicativo da separação entre conhecimento e sujeito. Bacon, por sua vez, estabelece

uma separação entre o conceito de experiência e experimento, bem como condena a experiência como tradicionalmente entendida ao afirmar que esta ocorre espontaneamente, pelo acaso, mas quando é deliberadamente buscada recebe o nome de experimento, pois parte da dedução de axiomas para, em seguida, proceder aos experimentos. Esses estariam mais propensos a certezas e mais próximos à verdade. Como o próprio Bacon afirma:

Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira experiência começa por acender um lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciado pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede novos experimentos.(BACON apud. AGAMBEN, 2005, p.25).

Seguindo a linha de pensamento de Bacon, o conhecimento não estaria na narrativa daquele que experiencia determinada coisa, mas na relação entre a dedução e a comprovação por meio de experimentos que se dá fora do sujeito; assim como o próprio conhecimento. A verdade fixa-se então, no experimento e não na experiência produzida por esse sujeito, como bem nos expõe Agambem (2005, p.26):

A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a essa perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números.

Dessa forma, o sujeito já não tem mais a possibilidade de fazer experiência, mas apenas de apropriar-se de um conhecimento que resulta de experimentos, não os necessariamente produzidos por aquele que detém seus resultados. O conhecimento e a experiência constituem-se, assim, independentes e produzidos fora

do sujeito. É dessa forma de conhecimento que a educação escolar se apropria, contribuindo para o definhamento da experiência e a negação da infância.

Agamben aponta também outro marco para o que chama de “projeto moderno”, que se estabelece a partir do pensamento cartesiano, na qual a centralidade do conhecimento está no sujeito, contrastando o pensamento racional com a sensibilidade, muitas vezes enganadora, levando a um pensar correto. Descartes propõe alguns caminhos, algumas regras, enfim um método para se dirigir a razão: a dúvida. Um método em que a utilização garante a certeza da qual não se pode duvidar: o eu penso (*ego cogitum*). Essa certeza constrói o edifício da razão que prescinde da sensibilidade e, por consequência, de qualquer experiência empírica para chegar a verdades. Assim, o conhecimento não poderia mais estar fundado em algo que estivesse fora do sujeito da razão ou que viesse de fora dele. Expõe Agamben (2005, p.28):

Em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – “o método”, isto é, o caminho – do conhecimento. Mas, para fazer isto, deve proceder a uma refundição da experiência e a uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito. Pois a grande revolução da ciência moderna não constitui tanto em alegação da experiência contra a autoridade (do *argumentum ex re* contra o *argumentum ex verbo*, que são, na realidade, inconciliáveis) quanto em referir conhecimento e experiência a um sujeito único, que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquimediato abstrato: o *ego cogito* cartesiano, a consciência.

Um conhecimento que só poderia ser produzido pelo sujeito da razão e pelo uso correto dessa razão que se funda no método cartesiano; portanto, se fosse possível localizar um conceito de experiência verdadeiro em Descartes, este estaria em consonância com o conhecimento racional, dado a partir da consciência. Descartes (1996), nas *Meditações*, com seu “eu penso, eu sou”; tinha por fim o de conduzir o homem à maturidade, ou seja, a uma antecipação da morte como idéia de uma totalidade

consumada da experiência, ela era de fato algo essencialmente finito e, logo, era algo que se podia *ter*, não *fazer*.

Perseguindo o caminho para pensar a dicotomia aberta entre experiência e conhecimento, Agamben acrescenta novo marco na modernidade, situado na formulação kantiana do problema da experiência reconhecendo que Kant:

[...] enquanto identifica o conteúdo da experiência possível com a ciência de seu tempo (ou seja, com a física newtoniana), coloca, porém, com novo vigor, o problema de seu sujeito. Contra a substancialização do sujeito em um único eu psíquico, Kant começa de fato por distinguir “com todo cuidado” o *eu penso*, sujeito transcendental que não pode ser de modo algum substancializado ou psicologizado, da consciência psicológica ou eu empírico. (AGAMBEN, 2005, p.40)

Como já vimos no capítulo anterior, Kant se propõe a enfrentar o problema de seu tempo: reunir no sujeito a empiricidade das ciências, uma realidade que não pode mais ser negada como produtora de resultados científicos comprovados por meio de experimentos e pelo uso da razão que ainda é imprescindível para a filosofia. Ele quer entender a condição do conhecimento possível e o papel do sujeito e da experiência nesse conhecimento, assim como, quais são as condições e as possibilidades do uso da razão feito por um sujeito para garantir a validade de um conhecimento. O que ele quer é garantir que o conhecimento seja universal e necessário e, portanto, a legitimação do conhecimento não deve estar no objeto, mas no sujeito. Está no próprio sujeito o lugar da experiência. Para Kant (1999), a experiência (sensível) é apenas particular e não pode ser fundamentação do conhecimento, pois existe também a experiência, no âmbito da razão, que se dá no pensamento e pelo pensamento, portanto, imanente à razão. Não quer dizer com isso que a experiência seja desvalorizada, mas está sitiada num lugar insignificante, a não ser que ela seja de ordem superior e se dê no uso da razão pura.

A experiência, para Kant, dá-se apenas como adequação do pensamento; especialmente na sua “Crítica da razão pura”. A experiência dar-se-ia em um sujeito transcendental do conhecimento, a partir de um *a priori* e confinada à representação elaborada por esse sujeito do conhecimento a partir de uma experiência do pensamento. Como sujeito transcendental não pode conhecer um objeto, mas apenas pensá-lo, não pode, assim, conhecer a si mesmo como uma realidade substancial, como um objeto de uma psicologia racional. Não pode colocar nada além da representação simples e em si mesma vazia de todo conteúdo, o “eu, do qual não se pode dizer que seja um conceito, mas uma simples consciência que acompanha todos os conceitos”(AGAMBEN, 2005, p.41).

A tarefa mais urgente seria, portanto, redefinir o conceito de experiência da razão pura, trazido por Kant, na sua tentativa de atentar para os objetos, a medida, em que são somente pensados e de buscar “isolar a razão e também a sensibilidade e considerar apenas o que pode ser conhecido a priori e a sua pertinência ao âmbito da razão” (AGAMBEN, 2005, p.11). É uma proposta de alargamento do conceito de experiência com base na concepção limitada e empobrecida que Kant apresenta desse conceito, ou seja, a experiência pensada para além dos limites da estrutura do conhecimento científico e da compreensão do conceito de experiência que é colocada como uma experiência transcendental em que se omite, assim, a questão da linguagem.

Desse modo, podemos perceber que percorridos os caminhos de Bacon a Kant, fomos sendo expropriados da experiência e, portanto, da narração da experiência, já que o conhecimento válido só pode ser encontrado naquilo que é narrável, no experimento, no uso do método da razão ou nas elaborações lógicas feitas

por um conhecimento *a priori* e de ordem superior. Sendo assim, esse conhecimento se valida pela narração de uma experiência empírica que pede para ser narrada.

Não se pode esquecer que a experiência é marcada exatamente pela impossibilidade de objetivação e de universalização; e, portanto, na modernidade, com o desenvolvimento da ciência não há espaço para desenvolver a experiência, assim como não há espaço para a experiência da infância; pois à medida que a experiência vai sendo expropriada, enfatiza-se a negação da infância. Sua afirmação está diretamente ligada à possibilidade de se fazer experiência com todas as características que são inerentes a ela.

Nesse processo, a escola vai se constituindo como um espaço preparado para expropriação da experiência da infância na qual o professor, formado dentro da pretensa racionalidade⁶ do mundo científico, emancipado, esclarecido e previsível vai reproduzindo o que aprendeu, o que lhe foi planejado e o que lhe foi construído pelas técnicas, pelas ciências da educação e pelas idéias de emancipação, de racionalidade técnica exigidas e promovidas pela *Aufklärung*. São ideais, que buscam a superação da infância e que colocamos sob suspeita com o apoio do pensamento de alguns filósofos contemporâneos que pretendem problematizar as repercussões do movimento da *Aufklärung* e, assim, no caminho que nos leva às nossas pretensões, recuperar o olhar infantil que ainda não foi expropriado de sua própria experiência pela racionalidade subjetiva e tentar explicitar aquilo que se esconde pela negação da infância em busca da origem de uma experiência com o pensar. A denúncia desses filósofos contemporâneos é a de que na modernidade, se o homem, tem feito experiências, ele já não consegue mais expressá-las ou narrá-las.

⁶ O termo racionalidade (do mundo científico, técnico e subjetivo) é usado para marcar sua função de predicado do bom uso da razão, como vimos em Kant, do poder de pensar no homem, de acordo com as leis imanentes do pensamento. Consiste num modo meramente regulador, que expressa um critério ou uma série de critérios para formular juízo.

Um desses filósofos que promovem um novo modo de pensar a experiência e a infância na contemporaneidade é sem dúvida Walter Benjamin (2002) que, em seu livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, ao se referir à experiência, nos diz que “tornou-se um elemento de sustentação de muitas de suas coisas” (BENJAMIN, 2002, p.21). Quanto ao mundo infantil, afirma que na sociedade moderna a experiência é a máscara usada pelo adulto que “tornou-se uma máscara inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma”(BENJAMIN, 2002, p.21). Dessa forma, busca levantar esta máscara através de questionamentos sobre o que o adulto já experimentou e o quanto a sua experiência pode representar uma máscara de derrota, resignação, pobreza de idéias e a falta de sentido da vida nos sonhos não realizados? E na busca de resposta a essas perguntas, questiona ainda:

Será necessário que o objeto de *nossa experiência* seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado?... Por acaso guiamos a vida daqueles cujo “eu” inerte é arremessado pela vida como por ondas junto a rochedos? (BENJAMIN, 2002, p.23).

Essas máscaras aparecem encobrendo uma submissão fatalista e de consenso entre os adultos, nas frases muito conhecidas nos dias atuais, como “eu já vi isto”, “as coisas são assim mesmo”, “sempre foi assim e assim será”. Para Benjamin, é possível desvelar essa máscara, acreditando-se que cada uma de nossas experiências deve possuir efetivamente conteúdo; um conteúdo que nós mesmos conferimos a partir de nosso espírito. Como o sabor daquele doce que comíamos quando criança, com tanto prazer, e hoje este mesmo deleite já não tem mais o mesmo sabor daquele que ficou na lembrança.

Benjamin concebe a experiência por meio da rememoração, resgatando um novo modo de olhar a história e assim produzir uma narrativa do presente. Seu diagnóstico aponta para o empobrecimento da experiência, para a

ausência de espaço reservado à experiência, situação já característica do nosso tempo e tema recorrente desse filósofo concentrado na crítica que permeia a modernidade e o risco que ela traz consigo residente na ausência de espaço para a experiência, na perda da capacidade de narrar e de contar a sua própria história.

No seu texto *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 1986), nos oferece referências essenciais para compreendermos a *Erfahrung* (experiência) através da elaboração de uma análise crítica da modernidade. “A cotação da experiência baixou” (BENJAMIN, 1986, p.195), diz ele no início de seu escrito. Assistimos na modernidade à mudança da estrutura da experiência que se encontra inscrita numa temporalidade comum a várias gerações garantindo a existência de uma memória coletiva e, por conseguinte, uma verdadeira formação (*Bildung*) torna-se inelutavelmente privada, inacessível e incomunicável, envolta pelo tempo acelerado da contemporaneidade, em que a imediatividade molda as ações do homem num mundo fadado ao individualismo. Assim, a experiência vai empobrecendo, atrofiando e nela apenas reagimos a uma vivência e aos choques do cotidiano, e a ação se esgota no momento de sua realização, denunciando a incapacidade moderna de mergulhar no individual para elevá-lo ao coletivo.

Na experiência, o que é vivido é pensado, narrado: a ação é contada a outro, partilhada, tornando-se infinita; portanto, esse seu caráter histórico, de ir além do tempo vivido, de ser coletiva constitui a experiência. Poderíamos dizer que a experiência é constituída por um conjunto de excitações que, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. Sem isso, a experiência estaria degradada, numa finita e temporária vivência, a uma experiência de choque, em que se constitui em torno de uma configuração específica do modo do indivíduo se relacionar consigo próprio e com os outros na sociedade capitalista moderna, que o condena a

tornar-se isolado, atomizado por imposição tanto da organização industrial do trabalho como da própria sociedade que, afinal, sustenta essa vivência. Uma degradação daquele que se vê envolvido pelo turbilhão da vida moderna e não dispõe de tempo para assimilar os estímulos exteriores, ao contrário, é obrigado a responder instantaneamente a tais estímulos ameaçadores, os quais, por seu ímpeto e fugacidade, impedem-no de assimilá-los ou de sedimentá-los e de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na verdadeira experiência.

Benjamin (1986) expõe por meio de uma narração lendária, este paradoxo da nossa modernidade, através da fábula do velho pai que, no leito de morte, revela aos seus três filhos que um tesouro está escondido em sua vinha. Os filhos cavam sem folga, a sua vinha, mas não encontram nenhum tesouro. Esquecem que a sua vinha é a que mais produz na região. Quando lembram disso, percebem que a riqueza não está no ouro, mas no trabalho e que este foi um legado de “experiência” deixado por seu pai. É esta experiência, inscrita na temporalidade, comum a várias gerações que Benjamin denuncia não existir mais na modernidade:

Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas sempre passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de forma prolixa com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Por acaso, os moribundos de hoje ainda dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas de geração em geração como se fosse um anel? A quem ajuda, hoje em dia, um provérbio? Quem sequer tentará lidar com a juventude invocando sua experiência?(BENJAMIN, 1986, p.195).

A constatação de que a “cotação da experiência” está em baixa, assim como o prenúncio do esfacelamento da narrativa como resultado do desenvolvimento tecnológico, aparecem claramente nesse texto. Sendo a experiência, a tessitura objetiva

e subjetiva que cria vida quando pode ser narrado, compartilhada e trazida ao plano consciente, a narração faz emergir o conteúdo da memória no plano da consciência. A ausência dessa capacidade de narrar se confirma, quando Benjamin afirma, no mesmo texto, que a Primeira Guerra consagrou este fim:

Já não se podia constatar, naquela época, que as pessoas voltavam mudas do campo de batalha? Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferavam nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isso não é estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizantes como as estratégias de guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome, as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano (BENJAMIN, 1986, p.195).

O acúmulo de estímulos exteriores concentrados na menor fração perceptível do tempo não é exclusivo da modernidade. Há muitos homens que, em situações como as de guerra se deparam com tal fato. Eles não conseguem expressar pelas palavras, nem compartilhar histórias, pois na crítica desse autor está presente a sujeição do indivíduo às forças impessoais e todo-poderosas da técnica, da rapidez tão radical que traz consigo uma transformação que o homem já não consegue mais narrar. Numa análise apocalíptica traz sua sentença: “Uma miséria totalmente nova se abateu sobre o homem com este desenvolvimento monstruoso da técnica” (BENJAMIN, 1986, p.195).

A problematização sobre o que é modernidade ou, ainda, o conceito de progresso, imanente à modernidade é um dos alvos mais cobiçados de Benjamin. Ele previu a caracterização da modernidade, porque soube estabelecer a relação, no processo de industrialização capitalista entre o desenvolvimento urbano, técnicas de

reprodução e produção literária. “Central nele, é o estudo da metamorfose da palavra em mercadoria.”(KOTHE, 1991, p.8). É a partir de pequenas peças cuidadosamente confeccionadas, que Benjamin procura montar e pensar as grandes construções históricas. Não é seu desejo a volta ao passado, nem sonha com o futuro, mas busca ver neles o presente. Pela obsessão do passado e da memória, Benjamin acredita alcançar a unidade da experiência, pois para ele “cada época não apenas sonha a seguinte, mas sonhando, se encaminha para o seu despertar” (1991, p.43).

O que é decisivo na interpretação de Benjamin diz respeito à necessidade de caracterização da experiência como determinada historicamente. A exigência filosófica de resgate da verdadeira experiência surge como tentativa de resposta aos acontecimentos que se desenrolaram na época da industrialização em grande escala, fruto do desenvolvimento científico. O trabalho artesanal que perpetuava a tradição do aprendizado de um ofício que se transmitia através das gerações foi substituído por um conjunto de poucos gestos repetitivos que podem ser aprendidos facilmente pelo trabalhador menos especializado. Entramos na era das relações imediatas, onde o longo processo de iniciação da aprendizagem no saber do ofício do mestre foi reduzido ao adestramento do corpo diante da linha de montagem. Esta percepção foi determinante para o indivíduo poder participar dos acontecimentos do século XIX.

A degradação da experiência é associada ao trabalho nas fábricas modernas devido, não apenas à forma hierárquica de organização destas que são similares à do exército ou das escolas, mas, sobretudo às características técnicas, mecânicas, que o homem assume. Em outro texto intrigante: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, Benjamin (1989, p.126) diz que de todos os trabalhadores, “o mais profundamente degradado pelo condicionamento imposto pela

máquina é o operário não-especializado. Seu trabalho se torna alheio a qualquer experiência”. Este trabalhador não entende nem o motivo que levou a tal organização da produção, nem que ele mesmo é extensão desse aparato produtivo, ao qual é forçado a adaptar-se. O processo de trabalho exige dele uma conformação integral dos movimentos de seu corpo, dos seus gestos ao ritmo imposto pela máquina e pela implementação do trabalho automatizado.

Nessas condições, o operário não pode assimilar seus próprios movimentos ou transformá-los em conhecimento, visto que a velocidade imposta pela produção o impele para a necessidade de repetir incessantemente tais movimentos e, dessa maneira, de automatizá-los. Cada instante assemelha-se a um “tempo infernal”, no qual o presente torna-se eterno. Para Benjamin, esse homem está impedido de constituir tanto a memória como um conhecimento transmissível. Esse é, portanto, um homem fragmentado, assim como o soldado que vivenciou a guerra forçado a cavar trincheiras, permanecer nelas durante o desenrolar da batalha, sem compreender as razões de tal necessidade e quando a guerra chegou ao fim, ele não pôde, pela posição que ocupou, narrar o ocorrido, visto que não conseguiu acompanhar o desenvolvimento da luta, nem entender as razões de seu desfecho. Portanto, a desapropriação da experiência não está propriamente na guerra, mas nela enquanto prática do horror e da violência que expropria o homem da sua relação significativa com as coisas e consequentemente da narrativa de sua experiência. A guerra lhe retirou o que o constituía como sujeito – a possibilidade de fazer experiência e de narrar a sua relação com o mundo a partir do que experimenta consigo mesmo. Embora não seja um fenômeno completamente original e inusitado, é, ainda assim, típico da moderna sociedade burguesa.

Benjamin está determinado a demonstrar como a técnica não é capaz de provocar profundas alterações só em nosso sistema psíquico, mas também em nosso

corpo, adestrando-o, processo que é determinado em certa medida, tanto por sua relação com o ambiente urbano, no qual o homem é forçado a passar a maior parte de sua existência, quanto pela incidência espetacular dos objetos técnicos em seu universo cotidiano. Nada é mais revelador desse adestramento do que o conjunto de inovações tecnológicas destinadas ao cotidiano, no qual, tais inovações produzem alterações significativas e moldam a percepção, por exemplo, do pedestre na simples tarefa de atravessar uma grande avenida, na qual submete seu corpo, aos mais esdrúxulos movimentos na tarefa de evitar ser atropelado ou no simples ato de perambular no meio da multidão.

Podemos ainda, acrescentar o definhamento da experiência provocado pelo cotidiano entediante que a rotina escolar impõe às crianças, na retransmissão mecânica de conteúdos propostos pela indústria editorial e da resignação patética de nossos professores que atuam como meros atores com as cenas bem decoradas, passo a passo, na qual ordem e desordem interpenetram-se e na qual a missão da civilização é espetacularmente anulada, pelo isolamento brutal a que nela cada indivíduo é submetido.

Na esfera do cotidiano, o choque é uma realidade sem escapatória para aquele que enfrenta as multidões, nas grandes cidades, e os mesmos gestos repetitivos, carentes de sentido, que reaparecem na rua, ou naquela criança que vai à escola todos os dias para repetir as mesmas atividades, receber os mesmos conhecimentos e as mesmas análises repassados pelo professor de forma rotineira sem sequer refletir sobre elas. Para Benjamin, o movimento destes assemelha-se ao do esgrimista, no afã de desviar-se do golpe que a multidão desfere contra eles. Tais homens “vivem sua existência de autômatos e se assemelham às personagens fictícias de Bergson, que liquidaram completamente a memória” (BENJAMIN, 1989, p.128).

O adestramento a que a técnica submeteu o corpo enquanto o aparato psíquico do homem moderno parece ter tornado possível o constante aparecimento de novas séries de objetos tecnológicos. Benjamin destaca:

Em meados do século passado, surge uma série de inovações que tem uma coisa em comum: disparar uma série de processos complexos com um simples gesto. A evolução se produz em muitos setores: fica evidente, entre outras coisas, no telefone, onde o movimento habitual da manivela do antigo aparelho cede lugar à retirada do fone do gancho. Entre os inúmeros gestos de comutar, inserir, acionar etc., especialmente o click do fotógrafo trouxe consigo muitas conseqüências. Uma pressão do dedo bastava para fixar um acontecimento por tempo limitado (BENJAMIN, 1989, p.124).

Essas inovações são responsáveis, de certa forma, pelo isolamento, pois anuncia a irreversível tendência ao rompimento da relação direta entre os homens, o definimento da mútua dependência entre eles. Ao mesmo tempo, há um esvaziamento de conteúdo na atividade de cada homem. A atividade requerida pelos objetos técnicos resume-se à produção de gestos instantâneos para os quais não é preciso sabedoria prévia.

É possível perceber esse processo no destino do homem moderno que, submetido a um ritmo frenético e exposto aos mais diferentes perigos, é obrigado a concentrar todas as suas energias na tarefa de proteger-se contra o choque, perdendo, assim, sua memória individual e coletiva. O homem das multidões, o passante, não tem energias para a reflexão. Totalmente concentrado na interceptação do choque e atento aos perigos imediatos do meio em sua volta, ele reage como um autômato. Seu comportamento reflexo desapropria-o da experiência. Deixando-se conduzir pelo ritmo da massa, o homem moderno é obrigado a caminhar por um tempo que está reificado e que faz dele um objeto sem memória e sem história. Privado de sua experiência, ele se encontra fora dos domínios da história.

Em *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nicolau Leskov*, Benjamin (1975), demonstra, mais uma vez, como a capacidade de ter experiência está em declínio desde o fim da atividade artesanal com sua substituição pelo trabalho técnico e mecânico nas linhas de montagem, onde se transmite um conteúdo pronto e acabado e no plano cultural com o desaparecimento da narrativa, uma forma artesanal de comunicação que revela a marca do narrador.

O declínio da narrativa é um dos temas mais recorrentes da obra de Benjamin, associada ao ritmo exorbitante da sociedade capitalista que desenvolveu novas formas de expressão como o romance e a informação jornalística. A arte de narrar está diretamente relacionada com as sociedades pré-capitalistas e tem raízes na tradição oral. Desenvolveu-se num ambiente onde os acontecimentos eram experimentados comunitariamente, onde remeter-se a um fato ou a contar uma história dizia respeito à comunidade como um todo, onde as pessoas podiam trocar percepções porque aquilo que dizia respeito a alguém interessava a todos. Um ritmo de vida no qual, muito lentamente, as mudanças ocorriam e as tradições eram rígidas e estáveis. As gerações passadas tinham sempre algo a dizer, alguma experiência em comum para passar às novas gerações.

A narrativa remete-se a algum momento da cultura em que a prática de contar histórias era utilizada como possibilidade de dar conselhos e era associada à prática do artesão manual. O artesão trabalhava, contando histórias ouvidas de seus pais e de viajantes que traziam notícias distantes. As histórias longínquas, tanto no tempo como no espaço, faziam parte da vida comum.

Benjamin destaca que essa capacidade de contar histórias e de trocar experiências (*Erfahrung*) tem declinado com as transformações trazidas pela sociedade capitalista, chegando quase às vias de extinção. Substituída pelo romance e pela

informação jornalística, a prática de contar e recontar a mesma história através das gerações cede lugar à exigência do novo. Um processo que, para Benjamin, vem de longe:

E nada mais tolo do que contemplá-lo como “fenômeno de decadência” ou, pior ainda, fenômeno de “decadência moderna”. Trata-se na realidade, de uma decorrência de impulsos históricos seculares, que pouco a pouco expulsam a narrativa do campo do discurso presente, ornando-a ao mesmo tempo, com uma nova beleza no discurso de tal processo de distanciamento (BENJAMIN, 1975, p.65).

Para ele, “está cada vez mais raro encontrar alguém que tenha capacidade de historiar um evento” (BENJAMIN, 1975, p.63). O narrador, aquele que ainda sabe contar a história inteira, já está extinto, substituído pelo romance e pela notícia típica da imprensa moderna, por conta da total dependência do romance ao livro. O homem já não consegue e já não é capaz de deixar “marcas”, ou seja, esta arte, que se destacou em todos os tempos como um ensino e um contar histórias, já não é mais possível quando se trata de contar sua própria história, fenômeno semelhante ao da aparição do homem imerso nas multidões das grandes metrópoles.

Como o romance que passou a ser um objeto utilizado para a formação do indivíduo e não mais como possibilidade de experienciar o relato de uma história, o professor também ficou totalmente dependente das técnicas e das ciências da educação e só consegue reproduzir o conhecimento mecanicamente a partir de técnicas e instrumentos produzidos por outrem. Uma reprodução mecânica que destrói a autenticidade e a construção, submetendo a verdadeira experiência à reprodução técnica. A informação, o conhecimento reproduzido tomou lugar da narração, da experiência do vivido.

Cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somos carentes, porém, de histórias curiosas. E isto

porque nenhum acontecimento nos é revelado sem que seja permeado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação. Pois a metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a estória sem ilustrá-la com explicações (BENJAMIN, 1975, p.67).

Em nossos dias, de acelerado desenvolvimento tecnológico, a informação é um presente diário que nos traz, com maior exatidão, tudo o que acontece de extraordinário e maravilhoso no mundo político, científico, social e econômico; no entanto, esconde uma lacuna: a subjetividade inerente aos fios de ação. Dessa forma, cada indivíduo recebe a informação e a interpreta a partir de seu entendimento e de suas experiências limitadas e, portanto, cada um dá a interpretação que quiser. A narrativa que, por sua vez, obedece à forma artesanal, usa a vida humana como matéria prima. “Constroem-se assim, na objetividade do contato entre os seres humanos, subjetividades distintas que sejam capazes de re-elaborar e entrelaçar a história e a memória.” (VAZ, 2005, p.56). Ela se constrói a partir de experiências próprias do narrador, e sendo ela uma história inventada, se desenvolve por uma apresentação de circunstâncias que introduzem o ouvinte na história. Nela o tempo não importa, assim como nos tempos dos grandes artesãos.

Hoje o tempo é abreviado, tudo deve ser rápido, produzir o máximo em menos tempo; assim abreviam-se também, as narrativas. O que temos são apenas histórias prontas e acabadas; sejam em forma de romances, filmes ou nas atividades escolares que são meras reproduções em que os professores são apenas seus transmissores. Na tarefa educativa do professor há sempre uma explicação dada e pronta, na qual se acomoda e o impede de avançar além daquele ponto. Não há espaço para que ele construa sua própria experiência ou uma experiência com a infância, pois a experiência é corroída e começa a ser substituída pela vivência superficial da aceleração sem precedentes do ritmo de todas as atividades inerentes à formação do homem

moderno que se torna incapaz de vincular-se à tradição ou de entender dada a sua situação de dependência daquilo que é forçado a ensinar, fazer ou viver: a superficialidade dos tempos modernos. Esse homem que está sendo formado, assim como seu professor, nada mais é que vítima do intenso processo de fragmentação social que atomiza suas próprias atividades; torna-se, assim, impotente para estabelecer os nexos entre os diferentes níveis de sua existência ou de suas ações; mestres e discípulos estão expostos aos choques e aos eletrizantes estímulos da vida moderna. A modernidade atua assim como uma forma de esquecimento.

É a fabricação social e histórica da própria subjetividade com o intuito de domesticar o corpo. A docilização do corpo que dispensa a violência direta, física e recorre a tecnologias mais suaves para moldá-lo, modelá-lo ou obrigá-lo a emitir signos. Para Pelbart (2001, p.13) “a forma do homem é uma modelagem histórica complexa e mutante [...] O que enfastia é o fato de que o homem se tornou um verme medíocre e insosso, e que esse apequenamento nivelado se tornou meta da civilização.” E, seguindo o pensamento nietzschiano de que o homem aprisionou a própria vida e que é preciso livrar-se do homem para libertar a vida, pensamos no desafio de libertar as forças que aprisionam o corpo do homem na modernidade que se transforma numa guerra cruel, brutal, mas sofisticada ao mesmo tempo, “não menos violenta talvez, do que aquela que deu origem a essa forma que hoje se quer remover, e cujo campo de batalha não é outro senão o próprio corpo do homem, desde seus genes até seus gestos, sua percepção, seus afetos.” (PELBART, 2001, p.13)

Diante da perda de sentido de uma modernidade que transforma seus sujeitos e seus objetos em mercadorias, a tarefa histórica traduzida em ato de conscientização se propõe a encarar-se não somente como agente, mas também como solo, material, enfim como objeto da história. A perda do contato com suas experiências

empobreceu o ato de nomear do homem moderno. Esse empobrecimento, fruto da era industrial, está vinculado a uma riqueza de idéias que cada vez mais passa a fazer parte da vida dessas pessoas, mas sem qualquer ligação com elas. Pensar a desapropriação da experiência na modernidade é deparar-se com esta problemática filosófica. Ensina Benjamin:

[...] nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitamos essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 1986, p.196).

Um pensamento que nos remete à figura do semiculto em Adorno na qual os sintomas do colapso da formação cultural se observam por toda a parte, “uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 1996, p.389). Assim, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Como saída para uma realidade desvinculada da experiência falida do passado, Benjamin anuncia o surgimento de uma nova barbárie, que se apresenta como desapropriação crítica das conquistas tecnológicas inscritas na continuidade da cultura burguesa. Um conceito que de certa forma é positivo. É na verdade, uma tabula rasa, na qual uma nova cultura deve-se iniciar. Sem o advento desta “nova barbárie”, o homem moderno sucumbiria à falsa e temerária marcha da tradição da dominação. A postura benjaminiana é radical: toma nos braços o “homem contemporâneo nu, que grita como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época” (BENJAMIN, 1986, p.196). Um grito que representa os elementos para as pequenas sobrevivências, ou seja, que mantém a capacidade de

estranhamento e rupturas como as máscaras do cotidiano (experiência do adulto) que nos sugam e nos ajustam ao mundo.

O resultado desta inevitável expropriação da experiência na nossa época nos leva a um único caminho: o de “começar de novo; a saber se virar com pouco; a saber construir com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1986, p.196). É a possibilidade de ter coragem de começar de novo, de reconhecer a pobreza cultural em que se está envolto. Uma nudez que traduz o sentido da experiência contemporânea que revela que o sentido não nasce somente da vida, mas também da morte, ao renascer.

É o momento dialético entre destruição e reconstrução que compõe toda potencialidade e possibilidade de experiência no horizonte do precário contemporâneo. É a possibilidade dada pela experiência com a infância de não desejar novas experiências, mas de libertar-se de todas que lhe trazem uma carga cultural a ele imposta sem qualquer vinculação subjetiva, e conseqüentemente o levam ao cansaço e a este “segue-se o sono e não é raro que o sonho compensa a tristeza e o desânimo do dia, revelando a existência simples e grandiosa para a qual faltam forças quando se está acordado.” (BENJAMIN, 1986, p.198).

São pressões que a vida moderna impõe ao homem de tal magnitude “que a mera sobrevivência exige forças superiores às dos personagens do Homero” (RUANET, 1993, p.63). Uma modernidade, que não se faz pela via da periodização histórica, como defendem alguns pensadores, mas se constitui pela via de um presente que atua como momento e local da realidade do passado. Um feito em que o passado torna-se elemento de dependência da ação do presente. A modernidade age então “como interpenetração original do novo e do antigo, no qual o progresso só se efetiva como progresso do próprio mecanismo que garante a dominação” (FRANCO, 2003, p. 159).

O que define o caráter da modernidade é a percepção aguda e desesperançosa do caráter mecânico, uniforme e vazio da vida na sociedade envolta pelo desenvolvimento tecnológico; é o autômato dominado pela mercadoria que vive o universo da repetição, da mesmice disfarçada em novidade; é a falta de acontecimentos memoráveis que torna cada vez mais difícil a tradução dos fatos da vida em experiências narráveis que se reproduzem nas escolas, através do seu intento de uma multiplicidade uniforme e contínua do conhecimento. Se o desafio posto por Benjamin de que a modernidade é nosso destino, enfrentá-lo é uma atitude de sobrevivência, de tal modo que o suicídio torna-se o derradeiro ato heróico do homem moderno. Um gesto que poderia ser interpretado como uma passividade histórica. Essa é a radicalidade da exigência ética do pensamento benjaminiano, acolher o sofrimento irresolvido e encará-lo em toda sua nudez.

Diante deste cenário, qual a educação que recebemos? Que formação recebemos e repassamos da experiência dos fracassos e desgraças, tanto da vida privada quanto da coletiva? Sobreviver significa saber-se e construir-se passivo, objeto inerte e, ainda assim, saber-se sem outra saída que não fazer da própria expropriação da experiência a razão da sobrevivência na modernidade. Em contrapartida, a consciência de que a experiência está depreciada leva o homem a procurar a consciência perdida da sua realidade que ainda pode ser recuperada pela promessa de superação do isolamento vivenciada pela pobreza da experiência.

Através do reconhecimento lúcido das perdas – perda da tradição e da experiência coletiva, perda da memória e da consciência da desilusão radical com o presente - é que seremos lançados às bases de uma outra tradição, “a tradição dos novos começos”, de uma infância que se fundamenta na busca de uma nova objetividade em oposição à soberania do sujeito do conhecimento, e se redescobre uma dimensão

esquecida pela *Aufklärung*, a da importância do inconsciente na cultura ou, ainda, o flagrar a fala do inconsciente.⁷

Esta busca por “novos começos”, é uma revolução na maneira habitual de pensar, uma contraposição à formação do indivíduo estável, autônomo e soberano, na qual os discursos educacionais tanto procuram se apoiar. Esta é uma forma de conceber, de maneira diferente, o sentido formativo dessa experiência (*Erfahrung*) que, ao mesmo tempo, afirma o conhecimento sem ponto fixo, permitindo novos sentidos, como um florescer, como construção, como lugar de significação e morte, de potencialidade e limite, de ação, mas também, de passividade e, portanto, deve constituir-se, como espaço da fragmentação e da descontinuidade como verdade. O conhecimento é produzido como um mosaico, onde o todo resulta do descontínuo, das diferenças justapostas. É uma concepção em que está em jogo a identidade do sujeito que se encontra diluído na concretude material da história.

Para além da nostalgia do passado, que nos assombra, e do otimismo do futuro, que nos dá forças, devemos submeter-nos à necessidade que deve ser inerente e assumida por todas as gerações: a radicalidade da construção do presente. Assim, exprimir a experiência da verdade, meditando sobre o passado, principalmente sobre suas ruínas, e acreditando que um novo homem pode emergir para construir e transformar. É a história como um todo redentor que Benjamin toma como totalidade em relação à qual o vivido (*das Erlebnis*) poderia ser experimentado como verdade. E como condição para essa experiência, coube o papel central à idéia de destruição de “alguma forma falsa ou enganosa de experiência como condição produtiva para a construção de uma nova relação com o objeto” (BENJAMIN; OSBORNE, 1997, p.12).

⁷ Ver mais a respeito em Bolle, (2000).

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA

*Buscar uma **polis** e uma **oikia** que estejam a altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa infantil da humanidade que vem.*

Giorgio Agambem

A experiência com a infância, aqui, não tem como princípio levar a um porto seguro, mas a um lugar de extravio, de vertigem, de perigo. Seria, então, uma tentativa de ler e escrever uma nova história, uma nova história na “contramão”, ou seja, tendo como princípio o não-saber de antemão aquilo que se escreve sobre e na história. A experiência com a infância, no seu caráter formativo tem como tarefa fundar a anti-história, saudar a nova barbárie, capaz de afirmar a abertura de sentido do passado ao invés de encerrá-lo numa única e definitiva interpretação.

O desafio é construir um conceito de história que corresponde à verdade daqueles a quem a tradição da dominação e o ritmo contínuo da história fizeram calar. A primeira necessidade que se coloca para o sujeito moderno é que ele se conscientize de sua própria condição de infante, afastando-se assim dos ideais do esclarecimento para se propor uma dialética do esclarecimento; ou seja, assumir a fraqueza, a radicalidade da dor e do sofrimento humano, como, também assumir a exigência ética de descrever com lucidez a história dos vencidos e dos mortos, acolher o sofrimento irresolvido e dizê-lo em sua irresolução mesma. Nesse sentido, a história como concebeu Benjamin, é construção, construção de sentidos que se entrecruzam com as urgências do presente, sendo, portanto, a modernidade o seu destino. Insistimos, então, na experiência da infância, numa “dinâmica de mudanças” ou na necessidade do despertar e da ação, para que sejamos forçados a interrogar nossa própria contemporaneidade.

O que interessa para Benjamin é elaborar certa experiência (*Erfahrung*) com a *in-fância*, conduzindo à reflexão o adulto que, ao se lembrar do passado, não se lembra dele tal como realmente foi, mas pelo que o presente projetou dele, como um caminho em que a lembrança da infância não se transforma em

idealização, mas numa releitura crítica do presente da vida adulta ou, ainda, em uma experiência do que poderia ter sido diferente.

Essa releitura crítica nos desvenda como a inabilidade, a desorientação, foi colocando-se como característica própria de uma infância em oposição à suposta segurança dos adultos, um estado de menoridade que impede a emancipação, como defende Kant, ou, ainda, numa relação que se forma entre aquele que supostamente possui a experiência e aquele que já não tem mais o que experimentar, sob o jugo do argumento de já ter vivido isso, e, portanto, não é preciso mais ter experiência, mas sim reproduzi-la. “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência” (KOHAN, 2003, p.240). No progresso da vida moderna com todo seu aparato tecnológico e científico não se pode permitir tal processo. Não há tempo a se perder, nem espaço para a experiência.

A educação escolarizada é fruto do desfacelamento da experiência na modernidade que, na sua função de reprodução técnica do conhecimento, não permite espaço para o criativo apenas como porta-voz da ciência e do progresso técnico e produtivo instituído, favorecendo a proliferação dos mecanismos de infantilização da atividade docente. Ao professor não lhe é mais permitido construir ou contar suas experiências, ou seja, narrá-las. Sua função limita-se a reproduzir o que está posto pelos mecanismos da indústria cultural e programas educacionais, num processo de assujeitamento ao instituído sem uma reflexão crítica sobre seus atos.

O que permanece hoje é a sensação de que não há mais espaço para o professor como aquele narrador que se torna um conselheiro de seu ouvinte. Ele se transforma num repassador de conhecimentos científicos para o desenvolvimento produtivo. A modernidade nos mostra que esse conselheiro perdeu seu valor e tornou-se

antiquado perante as tecnologias de ensino que lhe tiraram a habilidade de transmitir oralmente, ou mesmo por escrito, alguma experiência. Estamos tão desapropriados da nossa capacidade de narrar que precisamos dos aparatos tecnológicos para repetir ou dizer o que queremos. Nós, professores, não temos mais conselhos a dar; conselhos que no passado eram dados a partir da narrativa de uma história, de uma análise crítica sobre nossa história. Hoje, damos apenas uma resposta a perguntas práticas. O conselho e a narrativa que têm por base a existência vivida, a sabedoria, alcançaram seu fim e a educação escolarizada selou e reafirmou sua condição de obsoleta.

A modernidade contribui para a expropriação da experiência, assim como para a própria negação da experiência da infância. Nosso tempo reafirma a hostilidade a uma infância afirmativa, duradoura e resistente, e a pobreza de espaço para a experiência é a arma que anuncia seu fim. Mas, nosso propósito é justamente pensar em outra experiência; aquela que incorpora os sonhos incômodos, imprescindíveis e irrealizáveis, que os enfrenta, os combate e resiste para promover a possibilidade de uma infância que reside no encontro desse embate. É o que vamos buscar entender na seqüência.

3.1 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM

No caminho que nos leva a pensar a experiência com a infância, refletir sobre o empobrecimento da experiência, do próprio conhecimento na época moderna, e sobre as múltiplas conseqüências do desenvolvimento tecnológico na vida do homem contemporâneo, consideramos, essencial fixar-nos um pouco mais em Agamben (2005) apoiados em seu livro *Infância e História*. Nele, o filósofo italiano estabelece uma conexão fundadora e inseparável entre infância, experiência e

linguagem, e apresenta elementos que contribuem para a compreensão da noção de infância na modernidade, mostrando-nos que a infância, antes de ser uma etapa cronológica, como habitualmente conhecemos, é uma condição da experiência humana que se coloca como latência, como tensão constante existente na passagem entre a experiência e a linguagem. Queremos ressaltar que a infância não é algo que se possa buscar antes e independente da linguagem. Ela é substancializada pelo silêncio do sujeito, por meio da idéia de um fluxo de consciência e, para dar realidade, para captar a corrente dos acontecimentos, ela só é possível através da possibilidade da fala, pelo monólogo interior.

Inspirado nas idéias benjaminianas, Agamben procura obstinadamente compreender se existe algo como uma in-fância do homem, o que pode ser uma experiência da linguagem e qual é o lugar da in-fância nessa experiência. Nosso questionamento vai pelo mesmo caminho, pois se pensarmos que a experiência é da ordem do indizível e a linguagem é o que narra e transmite o pensamento, devemos nos perguntar: quem estabelece o limite deste pensar? Um problema que a própria experiência se coloca como solução e restauração do narrar o inexperenciável até o limite do pensamento ou da própria infância que “encontra seu lugar lógico em uma exposição entre experiência e linguagem”(AGAMBEN, 2005, p.11).

É uma reflexão que levou Agamben a pesquisar sobre a questão da voz humana assim como da sua ausência, pois a linguagem não é feita somente do que se fala, mas também de silêncios sendo, portanto, a infância o lugar que privilegia o silêncio. Considerando que é na infância que o ser humano se constitui como sujeito de linguagem e pela linguagem, nela é “possível uma experiência da linguagem que não seja simplesmente uma sigética ou uma insuficiência dos nomes, mas da qual se possa,

ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exhibir o lugar e a fórmula” (AGAMBEN, 2005, p.13).

A infância nos aproxima do inefável pela linguagem. Por ela, os limites da linguagem são buscados na própria experiência da linguagem. É o esforço da passagem da *phoné*. Dessa forma, Agamben nos traz a possibilidade de pensar a infância como ausência e como busca da linguagem; afinal só um infante se constitui sujeito de linguagem, e, portanto é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana; é pela linguagem que o homem expressa o inefável, constitui a cultura e a si próprio.

Diante da constatação de que o ser humano é o único animal que aprende a falar e, que isto não é possível sem a infância, já que esta se apresenta como a condição da experiência de pensar o impensável, de um pensar *in-fante* e, ainda, diante do fato de que o homem tem de viver a experiência, nos encontramos diante de um problema; estamos diante de uma tensão constante: a impossibilidade do homem moderno fazer ou transmitir a experiência na modernidade. Essa é a consequência do estilo de vida cotidiano do homem carregado de acontecimentos que já não podem mais converter-se em experiência. Na busca de uma reflexão sobre esse impasse, Agamben parte de uma constatação:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2005, p.21).

No mundo moderno, já nos é dado o conteúdo e a experiência e, portanto, já não conseguimos traduzi-los em fala. Uma afirmação que se fundamenta na obra de Benjamin (1986) que já havia diagnosticado a “pobreza da experiência” da

época moderna, na qual o homem contemporâneo do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar àquilo que lhe aconteceu. Expropriação, que não está apenas na incapacidade de narrar, mas na incapacidade de experienciar sua relação com o mundo. Uma afirmação que nos deixa uma sensação de ceticismo quanto à possibilidade de superar a destruição, de restaurar a experiência ou mesmo, tornar o homem capaz de traduzir suas vivências em experiência, considerando que hoje esta destruição se encontra num nível “insuportável” como em nenhum momento do passado. Não estamos mais numa situação na qual somos forçados pelos horrores da guerra a nos portar de tal modo, e, portanto, não é mais necessária uma catástrofe como a guerra para que haja a destruição da experiência; só pela pacífica existência cotidiana em uma cidade grande, a influência da indústria cultural ou a “banalidade do cotidiano” já é suficiente, “pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência” (AGAMBEN, 2005, p.21).

Para nós, contemporâneos, não nos é mais permitido experienciar as coisas que acontecem ao nosso redor. Não damos sentido ao que nos rodeia e banalizamos as coisas cotidianas, os eventos e a própria vida. O homem moderno “volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN, 2005, p.21-22), ou, como já anunciado por Benjamim, estamos vivendo uma nova barbárie: a da não experiência. Essa que não se limita à incapacidade de traduzir os eventos de nossa vida em experiências significativas, mas na incapacidade de nos apropriarmos dos eventos que ocorrem ao nosso redor, e traduzi-los e narrá-los como experiência. Uma expropriação que se dá porque o homem não se permite entrar na infância, uma vez que a infância é a condição da experiência.

Usando do conto de Tieck “O supérfluo na vida”, Agamben nos mostra bem como os jovens ou a própria modernidade resiste à experiência, através da história de um casal de amantes na penúria que, pelas contingências de sua condição, renunciam de qualquer bem e de toda atividade externa. Reclusos em seu quarto e já sem lenha para se aquecer, acabam por queimar a escada de madeira, o único elo de ligação com o resto da casa, ficando assim, totalmente isolados do mundo externo. A supressão da escada representa a supressão da própria experiência e se justifica pela “filosofia da pobreza” imposta a eles pelo destino, por meio da qual e pelos olhos do presente, podemos explicar a recusa da experiência por parte dos jovens; desse modo entendemos o que Agamben diz:

Jamais se viu, porém um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face a uma juventude que não é mais capaz de experiência (AGAMBEN, 2005, p.24).

Uma experiência que, para Agamben, tem seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade; ou seja, na palavra e no conto. Hoje, esta autoridade não parece mais se fazer presente em cada um de nós e muito menos no professor que deveria lidar diretamente com o conhecimento e com a experiência, pois ninguém parece se dispor dessa autoridade para garantir uma experiência; ao contrário, seu fundamento fica no “inexperenciável”. Isso não significa que não existam mais experiências na modernidade, mas estas se efetuam fora do homem. Um exemplo disto são os passeios turísticos que fazemos nas nossas férias que nos colocam diante das maravilhas da Terra, as visitas em museus ou lugares históricos, registrados através de máquinas fotográficas ou filmadoras que capturam o que observamos e o que vivenciamos desses cenários, não permitindo espaço para experiência.

Com a atividade docente acontece o mesmo. O professor se vale da produção de conhecimentos de outros, de filmes ou de imagens que não foram capturados por ele e assim repassa esse conhecimento repetidamente, automaticamente, sem fazer qualquer reflexão ou dar um significado e fazer deles experiência. Essa incapacidade de apropriação não se dá somente pela forma de levamos a vida na modernidade, o que poderia tornar a vida cotidiana insuportável, mas pelo fato de não sermos mais capazes de traduzir em experiência os eventos que nos cercam, sejam eles bons ou ruins, de refletir criticamente sobre eles e de fazer deles, nossa história. Apesar de sermos parte desses eventos nunca os experienciamos, não lhes damos significados, tornando-os, assim, impossíveis de serem narrados, e, assim como Benjamin, poderíamos supor que “talvez seja fruto da desilusão com a nossa própria época” (BENJAMIN, 1986, p.196).

Não que isso seja propriamente uma reprovação da rejeição da experiência na contemporaneidade, mas um crédito diante desse diagnóstico que nos leva a apostar que ainda possa existir um germe de uma experiência hibernando. Por isso, a proposta de Agamben retoma a herança deixada pelo programa benjaminiano da “filosofia que vem” preparando “um lugar lógico em que este germe possa atingir maturação” (AGAMBEN, 2005, p.23). Entender qual é este “lugar lógico” é entender que a expropriação da experiência, a experiência manipulada pelo horror e a mentira ou a recusa da experiência na modernidade, pode ser considerada uma defesa legítima e sua origem pode estar na desconfiança da ciência em face da experiência que “em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna” (AGAMBEN, 2005, p.25).

Fomos expropriados tanto da possibilidade de fazer a experiência e da autoridade de narrá-la, como daquilo que dava consistência a sua subjetividade e à

produção de significação dessa experiência. Sem experiência não é possível narrar, não é possível ter autoridade sobre aquilo que se diz, pois, somente dando significação a essa experiência, é que se produz autoridade para narrar o que foi experienciado.

Quando não se pode mais experienciar ou se apropriar significativamente dos eventos, perde-se a autoridade de narração daquilo de que se participa, perde-se a capacidade de ser sujeito da própria experiência. Desse modo, a relação das pessoas com o mundo não se dá mais pela experiência e pela narração, como autoridade de quem experienciou algo, mas pelo inexperienciável, no movimento de silenciamento da experiência. Assim, a autoridade deixa de ser algo experienciado e passa a ser algo apenas conhecido que está no grau de conhecimento que as pessoas têm sobre determinado assunto, mesmo que nunca tenham experienciado, aquilo que conhecem. Assim, experiência passa a não ter mais valor, só o conhecimento adquirido por meio da instrução ou do reconhecimento dos saberes produzidos fora do sujeito e da sua experiência é que tem validade.

Nesse ponto, encontramos novo impasse: É possível, ainda apostar na possibilidade da experiência, se fomos expropriados dela e do caminho que nos leva à infância? Como poderíamos resgatar a experiência como aproximação significativa do conhecimento e da possibilidade de narrá-la? Na tentativa de encontrar respostas e uma conexão inseparável e, acima de tudo, fundadora entre infância, experiência, linguagem e conhecimento, buscamos suporte em Agamben que nos diz, contrariando Descartes: “a experiência agora é definitivamente algo que se pode fazer e jamais ter” (AGAMBEN, 2005, p.44). Ela não é nunca dada como totalidade, não é nunca inteira senão na aproximação infinita do processo global, que vai construindo e sendo construída. Podemos considerar isso como uma experiência da linguagem que se sustenta somente na linguagem como uma espécie de *experimentum linguae*, que nada

mais é do que a própria infância, na qual os limites da linguagem são buscados na própria experiência da linguagem como tal, na sua pura referencialidade, na qual “é possível que aquilo que chamamos de pensamento seja puramente este *experimentum*.” (AGAMBEN, 2005, p.13).

Confirmando nosso intuito, mencionado no início desse capítulo, a infância não pode ser simplesmente algo que se possa isolar num lugar demarcado pelo cronológico, nem uma idade ou um estado psicossomático, que pode ser construído como um fato humano independente da linguagem. Seguindo o caminho aberto por Benjamin, a infância pressupõe encontrar um lugar de permanência constante, um constante devir acessível somente a um pensamento que tenha eliminado o “indizível” na linguagem e encontrado significação ao conhecimento adquirido para narrá-lo. A linguagem é, portanto, condição e ruptura da infância, pois há uma incessante luta de deixar a infância para produzir linguagem, ao mesmo tempo em que somos expropriados da possibilidade de entrar na infância. “A singularidade que a linguagem deve significar não é um inefável, mas é o supramente dizível, a coisa da linguagem” (AGAMBEN, 2005, p.11), um *experimentum linguae*, no seu real sentido em que aquilo de que se tem experiência é a própria língua. Se o *experimentum linguae* não se apresentasse desde sempre cindido em língua e discurso, e, portanto, se o homem fosse sempre falante em uma língua una e não decomposta, não seria possível a descontinuidade e a diferença que permitem a constituição de uma história e do conhecimento humano. Não existiriam, afinal, nem infância, nem história, pois não há história se não houver esse processo de desejo de sair da infância, mas também não há história, se não houver infância.

Como a infância é condição da experiência, é preciso sair dela para se materializar em linguagem. É uma dupla articulação entre língua e discurso que

constitui a estrutura específica da linguagem humana e impõe um abismo intransponível entre a língua indivisa dos animais e a língua humana:

O homem, não sabe simplesmente, nem simplesmente fala, não é *homo sapiens* ou *homo loquens*, mas *homo sapiens loquende*, homem que sabe e pode falar (e, portanto não falar) e este entrelaçamento constitui o modo com o qual o Ocidente compreendeu a si mesmo e que pôs como fundamento do seu saber e de suas técnicas (AGAMBEN, 2005, p.14).

Não há possibilidade de pensar sobre a experiência sem linguagem nem sem infância, mas como elemento tensionador entre esses aspectos, como também o limite deles, pois que a experiência não consegue esgotar-se nem pela linguagem, nem pela infância. Infância, experiência e linguagem são, portanto, elementos circulares. A inteira faculdade do pensamento, não apenas reside na linguagem, mas é também seu ponto crucial no desentendimento da razão consigo mesma, em que infância e linguagem se remetem mutuamente. Na infância, o ser humano se constitui na linguagem e pela linguagem:

A idéia de uma infância como uma <<substância psíquica>> pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (AGAMBEN, 2005, p.59).

O ser humano não chega ao mundo falando, mas só alcança a infância indo ao encontro da linguagem e dando significado a essa linguagem. A infância é ausência, como também busca da linguagem sem uma origem. Não há um antes ou um

depois quando é algo constitutivo do humano, já que não é possível encontrar o homem separado da linguagem, nem vê-lo no ato de inventá-la. Encontramos um homem falante “um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem” (AGAMBEN, 2005, p.60).

É sobre esse modelo que devemos representar a relação com a linguagem e procurar a experiência e não sobre o plano transcendental, como apresentado por Kant. Defendemos que a experiência apresentada como a própria infância do homem é o que diferencia o humano do lingüístico. A diferença entre os animais e o homem reside exatamente no fato de que ele é o único animal que precisa aprender a falar e tem uma infância que introduz a descontinuidade e a diferença entre língua e discurso. É este o traço que o constitui como ser humano. É na diferença sobre descontinuidade entre o lingüístico e o humano, entre a semiótica e semântica, que se encontra o fundamento da historicidade do ser humano:

Somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isto existe história, somente por isto o homem é um ser histórico. Pois a pura língua é, em si, anistórica, é, considerada absolutamente natureza, e não tem necessidade alguma de uma história. Imagine-se um homem que nascesse já provido de linguagem, um homem que fosse já sempre falante. Para tal homem, sem infância, a linguagem não seria algo pré-existente, da qual seria preciso apropriar-se, e não haveria, para ele, nem fratura entre língua e fala, nem devir histórico da língua. Mas um tal homem seria, por isso mesmo, imediatamente unido à sua natureza, seria já sempre natureza, e nela não encontraria em parte alguma, uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como uma história, poderia produzir-se (AGAMBEN, 2005, p.64).

Enquanto humanos, estamos sempre aprendendo a falar, pois nunca adquirimos a fala em definitivo, “nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem”(KOHAN, 2003, p.244). A linguagem é o lugar onde a experiência deve

tornar-se verdade, à medida que dá significado ao conhecimento produzido e adquirido e, portanto, se perdemos a capacidade de narrar, de contar a nossa história, é porque não temos mais infância. No humano, a infância é a condição da sua história, é o próprio sentido e ambiente da experiência. Por isso:

[...] a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (AGAMBEN, 2005, p.65).

Se pensarmos que devemos criar significações para as experiências; essa criação só pode se dar a partir de uma infância. Não aquela entendida como uma continuidade linear ou uma etapa cronológica, mas aquela que é o sentido e ambiente da experiência e da existência humana. Uma infância que se coloque enquanto descontinuidade, irrupção do pensamento daquilo que ainda virá, deixando de estar associada a um estado de dependência, fragilidade, e assumindo a condição de experiências de transformações e metamorfoses do ser humano de qualquer idade. É a possibilidade de renascer, em que o nascer traz a esperança de um novo curso da história, de um novo ordenamento e uma nova direção; uma relação com a idéia de governamentalização de Foucault (2000) em que se abre a possibilidade de não querer ser governado desse modo. A infância deixando seu traço negativo e rompendo com aquilo que já está traçado para ter a possibilidade de escolha de como deve ser seu governo, produzindo e sendo produzida num processo de construção dialética.

A idéia que queremos garantir é a de uma infância em que experiência, linguagem e conhecimento estão em conexão e abertos a uma história que não se acaba e que o infante seja aquele que sente a impossibilidade de se expressar e por isso precisa criar significados sobre o que expressa, deve recuperar as idéias que compõem determinados conhecimentos, vasculhar seu funcionamento, fazer uma auto-

reflexão crítica de seus atos, como defende Adorno, e, com isso, criar condições de narrar o que foi experienciado. Àquele que se permite viver a experiência com a infância é aquele que não fala tudo, nem pensa tudo e não sabe tudo, mas o que pensa de novo e faz pensar de novo; é aquele que se permite fazer um *experimentum linguae*; é o não-falante, que assim como a ausência de voz passa a ter um ato infante e problematizador.

Esse *experimentum* é o exercício que perseguimos na tentativa de superar a noção de infância já naturalizada pela modernidade em que é pensada, na sua relação cronológica, de uma etapa do desenvolvimento do ser humano e buscamos pensá-la, remetendo-nos a uma viagem interior de nossas lembranças, pela sensação de um tempo que se foi e não volta mais ou, ainda, como um momento de contemplação daquilo que ficou adormecido, e já está ausente e perdido no abismo da memória. Naquele silêncio mudo de nossa infância que fica entre a experiência e a linguagem.

3.2 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E REMEMORAÇÃO

O tempo da infância nos parece ser um tempo que vivemos, porém se afasta da vida vivida, à medida que esquecemos as experiências vividas no tempo, por isso é a memória que se propõe como experiência do que fizemos e depois se apresenta como fonte do desejo do recordar que alimenta o desejo do que virá. Envolvidos pelos braços da saudade, nessa parte do nosso trabalho, a preocupação volta-se à infância e à experiência pelo jogo da experiência da memória e sua rememoração. Tal relação nos traça uma forma, no vazio formado pelo esquecimento e naquilo que teima em

sobreviver em nossa lembrança, conforme indicam Walter Benjamin e Theodor Adorno. Dois pensadores que colocam essas reflexões como possíveis para pensar a educação na sociedade contemporânea, como um processo que influencia na nossa formação e transformação e que ocuparam parte de suas obras para pensar a infância entrelaçando memória e história nas suas narrativas.

O primeiro, um pensador polêmico, intrigante que mantinha um olhar aguçado nas suas análises, ante a desafiante responsabilidade de pensar nosso tempo. Benjamin lança seu olhar sobre a infância, por onde ninguém procura ver; pela experiência a ser recuperada pela memória que a linguagem e a ciência não conseguiram definir, nem silenciar. Oferece-nos um outro olhar sobre a história como sugere Gagnebin (1997, p.7): “Benjamin fala das ‘franjas’ tecidas pelo esquecimento e de seus ornamentos”; pelas possibilidades de produzir outra concepção de narrativa no presente, e como confirma Adorno: “em todas suas fases, pensou simultaneamente o acaso do sujeito e a salvação do ser humano. Isso define o âmbito macrocósmico cujas figuras microcósmicas ele tratou de examinar” (ADORNO, 1986, p.190). O segundo, numa visão um pouco mais sombria, mas não menos importante, nos mostra que o passado deve estar presente desde a infância, sempre rememorado para não permitir o esquecimento das atrocidades cometidas pela humanidade, evitando, assim, que se repitam. E assim, a educação por meio da auto-reflexão crítica sobre seus próprios agentes e ações seria um caminho possível para que a barbárie não se repita.

Walter Benjamin não teve propriamente como único propósito debruçar-se na análise sobre a infância na modernidade, mas seus escritos revelam o poeta que foi ao trazer-nos a visão da criança e sua sensibilidade ante o mundo. Ao mesmo tempo, instiga a discussão sobre as premissas educacionais que orientam a formação da criança e do jovem no processo de constituição da sociedade burguesa.

Dedicou alguns textos às questões pedagógicas, aos jogos, aos livros infantis e aos brinquedos que foram reunidos em *Rua de Mão Única* (1987); *Infância em Berlim por volta de 1900* (1987), obras escritas, atendendo a uma proposta da revista *Litrarische Welt*, para produzir um ensaio autobiográfico sobre sua cidade natal, sobre as impressões cotidianas e subjetivas de uma criança, e em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002).

Essas obras manifestam a própria sensibilidade de Benjamin, a imaginação criadora, evocam “lembranças” de sua infância e contribuem para a compreensão do próprio sujeito desvinculado do eu. São narrativas que não só possibilitam pensar a nossa prática histórica, na reconstrução da história a partir de detalhes e ruínas, na temporalidade como repetição, ou ainda, como contamos nossa história e como agimos nela, assim também como nos dão possibilidade de descortinar uma vista privilegiada do universo da criança. Questões que no conjunto do pensamento de Benjamin se entrelaçam para o entendimento da experiência que segundo ele “forma-se menos com dados isolados e fixados na lembrança, do que com dados acumulados e, com frequência inconsciente que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p.105).

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 1987), faz um exercício de rememoração, na forma de pequenos textos, da metrópole onde vivera até o exílio, na qual desenrola a experiência de infância e da juventude. Ele estava ciente de que essas lembranças não eram “resgates” da história de sua infância, mas destinavam-se a condensar a experiência vivida, segundo intervalos de memória e do esquecimento, com a experiência atualizada, do adulto que conserva e re-elabora a textura de sua memória e retoma os fios que costuram sua interioridade. Poderíamos ousar dizer que Benjamin usa a memória como “criadora de verdades”, como verdade

de si mesmo, de acontecimentos que formam o sujeito.⁸ Como bem nos explica Gagnebin (1994, p.92-93):

As descobertas da percepção infantil... passam por uma tríplice mediação, sendo, ela também, continuamente tematizada: a mediação do tempo, isto é, desse jogo, recíproco entre o olhar cheio de expectativas da criança e o olhar posterior do adulto que sabe da realização ou da derrota destas expectativas; a mediação do espaço, pois é o escritor exilado que escreve sobre sua cidade natal, na convicção de que nunca voltará aí ou, então, voltará por pouco tempo (o olhar sobre Berlim está, portanto, profundamente impregnado pelos olhares de Paris, o do autor e o de outros autores); a mediação, por fim, específica da percepção infantil enquanto tal, em particular de tudo o que torna, aos olhares dos adultos, ingênua, sim, crédula, incompleta e canhesta. *A Infância Berlinense* propõe muitos exemplos desta incompetência infantil reveladora de uma verdade que os adultos não podem nem querem ouvir.

Já no início de seu texto, coloca que, para escrever sobre sua cidade natal, uma estranha aprendizagem é necessária: aprender a se perder numa cidade. Diz ele:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfileiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois houve antes um labirinto que sobreviveu a eles. O caminho a esse labirinto, onde não faltava sua Ariadne, passava por sobre a ponte Bendler, cujo arco suave se tornou minha primeira escarpa. Perto de sua base ficava a meta: Frederico Guilherme e a rainha Luísa. Em seus pedestais circulares erguiam-se acima dos canteiros como que enfeitados por curvas mágicas inscritas na areia à sua frente por uma corrente d'água. Contudo, mais do que àqueles soberanos, voltava-me aos pedestais, pois o que acontecia sobre eles, mesmo que obscuro em relação ao contexto, estava mais próximo no espaço. Desde logo percebi que havia algum

⁸ Isto pode ser percebido, nos escritos de Benjamin (1991), sobre Paris; quando reescreve, imagina como um roteiro cinematográfico, *flâneurs*, passantes, jogadores, transuentes, revolucionários, prostitutas e outros personagens da cidade do século XIX se movimentando pelas ruas, galerias e praças.

significado nesse labirinto, pois aquela esplanada ampla e banal por nada deixava transparecer que ali isolada a alguns passos da avenida dos coches e carros de aluguel, dormitava a parte mais notável do parque [...] (BENJAMIN, 1987, p.73).

O exercício de perder-se numa cidade é uma tentativa de captar, reter imagens e ter a capacidade de narrá-las na forma pela qual a experiência da grande cidade se apresenta a uma criança. As imagens da infância não surgem da saudade, mas da sua lucidez, do discernimento de deixar-se perder, deliberadamente, pela experiência, pelos labirintos da brincadeira, nas narrativas de se deixar perder através das pequenas coisas imperceptíveis aos olhos já viciados pela rotina, pela vivência do cotidiano e do olhar adulto do mundo racional. Um exercício fascinante que nos faz, por exemplo, rememorar aquele caminho alternativo para a escola, desconhecido, muitas vezes, dos colegas e que se mantém em segredo absoluto. Aos olhos já viciados, é sempre o mesmo, mas aos olhos da infância se transforma constantemente, fazendo as velhas árvores que rodeiam o caminho de pedras numa selva escura e sem fim, pequenos pardais em animais selvagens assustadores. O desafio é encontrar sempre uma nova saída que leve de volta à civilização. Ao encontrar, é sempre uma saída heróica e vitoriosa, que leva até a escola para que se possa perder numa nova aventura, num novo labirinto. Labirinto onde não se manifesta medo; pelo contrário, é o desejo de exploração que predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar quem ousar perder-se. No espaço da fantasia e da imaginação, a criança encontra sempre uma saída heróica em que vence o medo.

Nessas narrações, é a possibilidade de ser criança que vaga pelos labirintos de Berlim ou da pequena praça da cidade e da nossa própria alma, a procura de nós mesmos, pois a criança é que tem a capacidade de descobrir nos objetos a via para outra compreensão da realidade e para um olhar crítico dirigido às coisas do mundo. Na brincadeira, a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à

lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida das coisas no seu momento de reelaboração de seu mundo. Os escritos de Benjamin sobre a infância desembocam numa visão precisa e sensível do cotidiano. A identidade do narrador é um aspecto secundário diante do mundo predominantemente encoberto por objetos e imagens que se destacam e onde a criança re-elabora seu mundo.

Os sentimentos das crianças se manifestam com pureza e sem contradições. A criança goza da “faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência” (BAUDALAIRE, 1993, p.223). A experiência infantil se realiza por inteiro como um reconhecimento da poderosa força vital que emana das coisas. A criança mantém vivo algo que se perdeu na história da modernidade e que tem como paralelo: a própria crise da experiência.

Embora se entenda que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, é necessário salientar que a noção de infância em Benjamin não nos remete a condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de um processo histórico de formação das sociedades. Não existe uma infância pura ou um mundo da fantasia separado do social e alheio a ele. O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico.

A criança se mistura à cidade à procura de si em seus esconderijos, nos armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques ou numa tarde de inverno ou ainda, através de personagens nas ruas tortuosas, no zoológico, nas fontes, nas lojas, em todos os recantos e móveis da casa; assim como nas diversas imagens que se formam em seu pensamento como babás, pai, mãe, faxineiras, mendigos, prostitutas, anjos, comerciantes; são preferências que se manifestam e a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria. Nesses lugares, verdadeiros esconderijos, a criança constrói uma outra significação do cotidiano que vai além

daquelas “que o adulto narra, como que para quebrar o encanto que separa história e memória da experiência do presente”(VAZ, 2005, p.54), como enfatizado nesse texto:

Criança escondida: Ela já conhece na casa todos os esconderijos e retorna para dentro deles como quem volta para uma casa onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente. Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala. Assim somente alguém que é enforcado toma consciência do que são corda e madeira. A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago sacerdote, enfeitiçará todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando quem a encontra a pega – aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso, é o arsenal das máscaras. Contudo, uma vez por ano, em lugares secretos, em suas órbitas oculares vazias, em sua boca rígida, há presentes. A experiência mágica se torna ciência. A criança, como seu engenheiro, desenfeitiça a sombria casa paterna e procura ovos de Páscoa. (BENJAMIN, 1987, p.39-40).

Nesse texto, o autor ressalta o modo como a criança constrói seu universo particular, dando outra significação ao cotidiano. Ele nos permite penetrar na magia da infância e descobrir com ela e por meio dela o mistério que emana do mundo dos objetos, pois são eles que alimentam a imaginação, dando conteúdo e forma aos segredos que revela. E assim, nos mostra o quanto à criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas e que só ela dispõe desta capacidade de estabelecer semelhanças e, incorporando assim, às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo dos objetos.

Criança desordeira. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma seleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta de sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são macãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre anfitrião inconstante, aguerrido (BENJAMIN, 1987, p.39).

O jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos simbólicos e miméticos que não se limitam à imitação de pessoas, mas somam também re-elaboração e construção. As crianças não brincam apenas, mas transformam-se. Não se limitam à encenação de ser professores, médicos, comerciantes, mamãe ou papai, mas também, transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos; ou seja, elas imitam o real tornando-se ou sendo aquilo que sua imaginação realmente desejar – pessoa, animal ou coisa. O que fica preservado é a linguagem, a narração e a imaginação criativa. Na experiência da criança não há limites rígidos entre imaginação e realidade; a forma peculiar pela qual a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos da atividade criadora no homem. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida.

Benjamim destaca a dimensão cinematográfica que o olhar da criança revela e nos mostra com grande sensibilidade e beleza como os objetos se tornam para ela um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções. O sensorial, frequentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre objetos inanimados e seres vivos.

Canteiro de obra. Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em um nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 1987, p.18).

Na contramão do mundo adulto e da própria educação institucionalizada, a criança vai em busca de outros aliados, que são encontrados facilmente no mundo dos fenômenos. Apropria-se com interesse e paixão de tudo o que é abandonado; aprende assim a fazer história da história. Este fragmento de Benjamin nos deixa claro que a infância ocupa um lugar de destaque no restabelecimento da relação entre experiência e linguagem, suscitando uma reflexão tanto sobre os limites da linguagem quanto sobre o empobrecimento da experiência no mundo moderno. Parece querer nos mostrar que a educação institucional se priva de sua função que é a

indagação e o espírito crítico para assumir um saber fingido e por isso a criança se lança a uma aprendizagem paralela, clandestina pela qual mantém no lúdico, no criativo, na arte, na imaginação, na experiência uma estreita relação entre si.

Adorno trata das questões da infância de forma mais sombria que Benjamin, se considerarmos que a experiência subjetiva, aquela que pode ser narrada e se enraíza na objetividade, se torna para Adorno um recurso importante para sua reflexão sobre a educação na sociedade contemporânea. Nas lembranças adornianas, a condição do infante aparece como uma lembrança ameaçadora, como apresentada na sua *Dialética do Esclarecimento*:

A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico, determinado e viril do homem, e toda a infância ainda é de certa forma a repetição disso. O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo. A embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso, é uma das mais antigas cerimônias sociais mediadoras entre a autoconservação e a autodestruição, uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.44).

Essa embriaguez narcótica em que o eu está suspenso, encontra-se numa fronteira entre o ser e o não ser, mostrando certo medo de novamente não ser, de voltar à cena das terríveis provações da humanidade como *Auschwitz*. Evidentemente não mais da mesma forma, mas na simbologia de todas as barbáries com o mesmo impulso destruidor as quais possam vir a acontecer e contribuir para a formação da personalidade autoritária. Neste contexto, o tema da infância nos leva por passagens da obra de Adorno, nas quais se refere a uma infância sensível, mas de um presente vivido pleno de horrores entre os sentimentos de rememoração e esquecimento. Um passado de horrores não deve ser esquecido, mas elaborado numa situação em que a dor e a tentativa de superação movem o pensamento para que possibilite uma crítica do

presente já prejudicado, evitando sua repetição no futuro. Entre as notas de Adorno, que mais impressionam estão as que se relacionam a infância com o fascismo e o cotidiano escolar:

O mau camarada: A rigor eu deveria ser capaz de derivar o fascismo das lembranças de minha infância. Como faz um conquistador em relação a províncias longínquas, o fascismo enviara seus emissários muito antes de fazer sua entrada: meus camaradas de escola. Se a burguesia de longa data já alimentava o sonho da brutal comunidade do povo, da opressão de todos, crianças portando nomes como Horst e Jurgen e sobrenomes como Bergenroth, Bojunga e Eckhardt já encenavam o sonho antes que os adultos estivessem maduros histericamente para realizá-lo. Eu sentia com tanta clareza e violência o horror para o qual eles tendiam, que toda a felicidade me pareceu depois revogável e provisória. A irrupção do terceiro Reich surpreendeu, decerto, meu juízo político, mas não minha predisposição inconsciente ao medo. Todos os temas da catástrofe permanente tinham-me roçado tão de perto, os sinais de advertência do despertar da Alemanha tinham-me marcado de uma forma tão indelével, que fui capaz de identificar cada um deles nos traços da ditadura de Hitler: e, no meu horror tolo, com frequência eu tinha a impressão de que o Estado total havia sido inventado especialmente contra mim, para fazer-me sofrer aquilo que na minha infância – a pré-história dele – eu havia sido dispensado até segunda ordem. Os cinco patriotas que se precipitaram sobre um único colega, espancando-o, e que o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? Aqueles cujas zombarias eram intermináveis quando o primeiro da turma falhava – não foram eles os que com caretas risonhas e um tanto embaraçados, cercaram o detento judeu e caçoaram quando este, de maneira desajeitada, tentou se enforcar? (ADORNO, 1992, p.168-169).

São as rememorações de infância que Adorno usa para defender a idéia de que o preconceito e a personalidade autoritária já estão formados desde os primeiros anos da escola, nelas as atitudes violentas como as do fascismo já estavam materializadas nos “seus camaradas de escola” e se manifestavam nas dos adultos durante a guerra. Atitudes autoritárias travestidas de inocência que trazem à tona o preconceito, a exclusão dos colegas quando se recusam a brincar ou jogar com este ou

aquele colega, ou quando não permitem que entrem nas brincadeiras do seu grupo. De alguma forma, sempre haverá em nossas memórias da infância, na escola, na rua ou na família, a figura daquele que exerce sua tirania com todo seu talento sádico do qual precisamos aprender a não ter medo e ao qual devemos enfrentar.

Tal qual a história contada por Clarice Lispector (1994), “Felicidade Clandestina”, em que narra a história de uma menina, filha do dono da livraria, que possui o bem mais precioso que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: livros de histórias e, entre eles, o mais cobiçado pelas amigas, *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Como ler não é seu esporte favorito, diverte-se prometendo emprestá-lo, fazendo o jogo sádico do suspense, inventando desculpas para não emprestá-lo, fazendo a colega voltar outro dia. Um jogo no qual aquele que deseja se submete à tortura daquele que possui e sente prazer em exercer seu poder de posse. Muitas vezes, a escola contribui, neste sentido, como construtora destas atitudes de horror, alimentadas através do reforço ou do fingir não ver.

Adorno defende que a escola deve propor uma educação contra o preconceito e o autoritarismo e por isso mesmo investe na crítica à educação e na tarefa de seus professores para que se livrem de seus próprios preconceitos, pois são eles os grandes vetores do autoritarismo. Coloca assim sua tese: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2003, p.155). O problema, no entanto, é saber exatamente se, por meio dela, pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Como pensar em formação se, para compreender e tirar da tragédia sua virulência, é usado, como pressuposto, a pseudo-individualidade. Isso porque “os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.144).

Uma das propostas possíveis a partir deste impasse é fomentar o calor entre as crianças, encorajando amizades individuais que poderão transformar-se em barreiras contra a exclusão. São constatações que se percebe nas passagens da *Dialética do Esclarecimento* (1985), nas quais se lê que “o habitante das grandes cidades de hoje, que só pode conceber a amizade como *social contact*, como o contato social de pessoas que não se tocam intimamente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.145), ou ainda:

Essa insistência sobre a bondade é a maneira pela qual a sociedade confessa o sofrimento que ela causa: todos sabem que não podem mais, neste sistema, ajudar-se a si mesmos, e é isso que a ideologia deve levar em conta. Muito longe de simplesmente, encobrir o sofrimento sob o véu de uma camaradagem improvisada, a indústria cultural põe toda a honra da firma em encará-lo virilmente nos olhos e admiti-lo com uma fleuma difícil de manter (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.141).

São passagens em que Adorno e Horkheimer compartilham do pensamento de Benjamin, quanto ao empobrecimento da experiência, ao analisarem as atuais condições de uma sociedade administrada pela indústria cultural, que impede o desenvolvimento da experiência. Reafirmam que a descontinuidade histórica não liberta, nem deveria libertar o homem da culpa. O passado não pode ser esquecido, nem encobrir o sofrimento sob o “véu de uma camaradagem improvisada”; ao contrário, o passado deve ser rememorado pela experiência da e com a infância. O passado que persiste sobre cada indivíduo desde o nascimento deve ser rememorado para promover nos homens a reflexão possível sobre as atrocidades cometidas contra a humanidade. A educação contra a barbárie é o caminho possível para que estas atrocidades não sejam esquecidas.

Esses autores acreditam na auto-reflexão crítica sobre si mesmo, graças à qual promove a reeducação, onde o professor deve estar sensível para repensar sua experiência formativa. Reflexivamente é o reconhecimento dessa infância em que os

adultos, professores, estão envoltos e na qual é possível contrapor-se a tal inaptidão e propiciar uma amplitude da experiência infantil e, para além dela, o trabalho de sua rememoração. São reflexões que nos trazem à tona nossa visão de infância na qual a condição de ser criança-sujeito e a materialidade da experiência estão no mesmo nexo, com suas contradições, com o que têm de prazeroso e de traumático na rememoração para contrapor-se a barbárie.

As contribuições de Benjamin e Adorno, aqui colocadas, nos ajudam a compreender a complexidade da experiência da infância. Uma experiência que para ser vivida precisa de seu tempo, de um olhar que lhe é próprio e singular que se desloca por entre os labirintos, as casas, os móveis, as árvores, os sabores, mas também por entre o amor, o sentimento, como nos mostrou Benjamin, e pelas suas contradições que deslizam entre o ódio e o preconceito como afirmou, Adorno. Buscar nossa infância é recuperar as imagens do nosso pensamento; buscar aquilo que fomos e não somos mais, caminhos que deixamos para trás e recuperamos a medida que lançamos um outro olhar para nossa história, característico de uma experiência aberta. É a infância que representa não a continuidade, mas a descontinuidade.

Por isso, voltamos às palavras de Benjamin, que entendemos ser nosso guia sobre as questões referentes à infância e presentes no início da sua *Infância Berlimense*: “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p.73). Não são os labirintos da cidade que causam medo, mas o exercício de perder-se para se encontrar. É essa imagem de infância sem medo que dá asas à imaginação que é complementar em Benjamin e Adorno, pois, para os dois filósofos, o medo é condição necessária para a experiência no presente. A racionalização da sociedade moderna com sua pedagogia desacostumou as crianças de serem infantis e faz

isso reprimindo o medo, reprimindo assim, a própria possibilidade de experiência. Perder-se numa cidade é fácil, difícil é perder-se, deixar-se levar, deliberadamente, pela experiência mimética que nos permite experienciar, de forma plena, o tempo e o espaço, sem deixar que nossa infância se perca de nós mesmos.

CAPÍTULO IV

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA FORMATIVA E TRABALHO DOCENTE

Trata-se, então, de quebrar os conceitos dominantes que assumem a função de espelhos de um caleidoscópio historiográfico no qual, a cada rotação, tudo o que existe se desmorona para fazer nascer uma nova ordem.

W. Benjamin.

A principal marca da educação, a partir do movimento do iluminismo do século XVIII, foi sua função emancipatória materializada pela transmissão do saber e pelo esclarecimento. Hoje, presenciamos marcas de uma época em que a globalização aproximou educação, ciência e tecnologia, convertendo-as em força produtiva social. Tais marcas são percebidas, pela sensação que se espalha entre nós através da expropriação da possibilidade de reflexão e de fazer experiência. E, para nós professores, fica a sensação de que, para a educação, resta a apropriação do conhecimento produzido pelas ciências modernas e, ao ensino, a função de apresentador desses saberes deixando, portanto, de ser necessariamente um fator de esclarecimento ou transformação para se tornar um sentimento de impotência, de ilusão, que faz aumentar nossos medos e angústias, e diminuir as esperanças de um mundo melhor. Nesse processo, só resta ao professor o papel de “explicador” de saberes. Por mais que tenhamos como meta o pensamento reflexivo e transformador, somos subjugados por esse processo naturalizado que domina e expropria nossa capacidade criadora e reflexiva.

O pensamento reflexivo e criativo é elemento inerente e propulsor da atividade pedagógica, mas estamos envolvidos pelo deslumbramento do processo tecnológico e nos deixamos levar, de certa forma, pela degeneração do pensamento reflexivo, ameaçando o conteúdo ético do processo formativo em razão de sua determinação social. Fomos expropriados da possibilidade de experimentar e envolvidos por uma formação que privilegia um saber técnico em detrimento do saber filosófico e criativo do pensamento, da reflexão crítica sobre a educação. A atividade docente, assim como toda a atividade do homem moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, a demanda de qualificação

profissional e aos padrões de consumo. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis.

São os efeitos negativos de um processo formativo pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência sem considerar as condições concretas desta formação social como apropriação de conhecimentos técnicos. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa silenciada e esvaziada de conteúdos que se esgotam na própria relação formal com o conhecimento, impedindo que forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que enfrenta e para encontrar meios de solucioná-los ou, mesmo, traduzi-los e narrá-los como experiência. Fomos expropriados do nosso pensar *in-fante*, da nossa experiência com a infância e da possibilidade de experimentação, do pensar o impensável.

Se a função da educação se apresenta ainda, como função de promover a emancipação, esta deve ter outro significado que não o de passagem da minoridade ou da ausência de razão para a maioridade e adulez ou presença de razão, como previu Kant, mas o de uma emancipação que permita uma experiência da infância, como começo e possibilidade de experiências múltiplas de nós mesmos, em virtude da qual o professor se permite ser infante pelo ato de ensinar, a atividade docente que age como o fio de possibilidade que ainda persiste na percepção do presente e de suas conseqüências. Mesmo sem a exata dimensão da influência que exerce sobre a realidade vivida, a educação, mostra-se como uma possibilidade aberta para a transformação, através da percepção de sua força possibilitadora de experiência. A emancipação apresenta-se como um sinal de reconhecimento daquilo que não devia ser assim, mas pode ser diferente, apresenta-se, portanto, como uma forma de resistência.

Nosso propósito, nesse capítulo é pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, como possibilidade de resistência ao saber instituído; assim como, sobre a sua experiência com a infância, no hiato que permanece entre o pensamento e a linguagem, naquilo que ainda não se encontra pronto e acabado para ser comunicado em termos lingüísticos e nas implicações destas no trabalho docente. Amparados pelo pensamento de Theodor Adorno, Michel Foucault e J-F Lyotard esperamos contribuir para a reflexão da experiência formativa, como experiência do começo, à medida que nos propomos compreender a educação na sua dimensão estética, contrapondo-se à cientifização do ensino, e na infantilização do trabalho docente como se apresenta na modernidade. Esses autores nos trazem cada um, a sua maneira, e dentro de suas particularidades e realidades vivenciadas, pontos convergentes para pensar a experiência formativa e a experiência da infância, como formas de resistência ao instituído, à infantilização da atividade docente. Essa, entendida aqui como forma de simplificação dos bens culturais, de sua transmissão e apropriação para tornar-se mera informação, referência sem sentido. Simplificação da atividade docente que ao simplificar o complexo, didatizando-o não exige nenhum esforço para compreendê-lo.

4.1 INFÂNCIA E AUFKLÄRUNG: REFLEXÃO CRÍTICA OU RESISTÊNCIA?

O problema da *Aufklärung* postulado por Kant foi também tema de análise de Adorno (2003), durante um dos debates com Hellmut Becker, transmitido pela rádio de Hessen, em 1969, que deu origem ao seu texto *Educação e Emancipação*, no qual aponta a possibilidade de pensar, a educação como emancipação e para a emancipação. Esse problema também foi analisado por Foucault (2000), numa palestra

proferida em maio de 1978, na Société Française de Philosophie, onde aponta a análise kantiana como um marco inaugurador de um novo fazer filosófico e da reflexão sobre a modernidade, ou mesmo da modernidade que abriu a possibilidade para uma nova atitude crítica.⁹ Consideramos fundamental o confronto e as confluências dos dois pontos de vista, pois eles nos oferecem elementos teóricos preciosos para pensar a infância enquanto menoridade e sua relação com a educação enquanto emancipação.

Adorno, no seu texto *Educação e Emancipação* (2003), mostra-nos o quanto a proposta de Kant é ainda atual para a educação e para a democracia vigente na sociedade, na sua principal questão que é a necessidade de que os homens abandonem seu estado de auto-inculpável menoridade em que se encontram e busquem a concretização de sua emancipação; pois, “sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se de entendimento sem a orientação de outrem”(ADORNO, 2003, p.169). Eles devem emancipar-se da tutela exercida pelos outros, ousando fazer uso público da própria razão.

Essa tutela contra a qual Kant se opôs, quando sustentou a importância de que o homem abandonasse sua condição de menoridade, fazendo o uso público da razão, na sociedade moderna ela adquire novos contornos. E justamente dentro desta tradição kantiana de defesa do esclarecimento que Adorno, no debate *Educação – Para que?* (2003), demarca a educação como o caminho possível para ter coragem e decisão no uso do nosso próprio entendimento, pois a práxis educativa nada mais seria do que a própria emancipação:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além

⁹ Usamos como texto de apoio essas análises feitas em Pagni, 2005.

de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, p.143).

A atualização da proposta emancipadora de Kant deve ser ainda mais radical, posto que uma sociedade livre, em tese, seria o que determina a possibilidade de emancipação, e a nossa sociedade não possui tal pressuposto, porquanto se deixa levar pela dominação da indústria cultural que resulta numa subjetividade danificada. Uma subjetividade que para Adorno:

[...] volatizou-se na lógica de regras de jogo pretensamente indeterminadas, a fim de dispor de uma maneira ainda mais desembaraçada. O positivismo – [...] eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social.(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.41).

Uma demonstração segundo a qual, para Adorno, o sujeito em si já não existe, embora continue existindo como sujeito para si; isto é, “na falta de uma nova subjetividade o homem continua acoplando suas experiências individuais à sua velha noção de sujeito” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996, p.122) e, portanto, contribui para a perpetuação do próprio irracional estado de menoridade, da determinação da falta de liberdade e do processo de dominação. A principal referência deste processo é o educador ou os que se colocam como tutores esclarecidos, como os governantes e os mestres, que fazem uso da autoridade e tentam legitimá-la através de saberes e valores absolutos, impedindo, assim, o homem de fazer uso de seu próprio entendimento e de tornar-se autônomo.

Para Adorno, Kant “determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (ADORNO, 2003, p.181). Entretanto, não desconsidera a relevância das normas sociais e as condições necessárias para a saída do

estado de menoridade. Ele não se coloca contrário ao processo de autoridade nos processos socializadores, mas aponta os excessos em relação à autoridade como os que predominaram na educação e contribuíram para a persistência da menoridade. Para ele, a possibilidade de emancipação depende do contato com um modelo de autoridade:

Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar essa etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens.(ADORNO, 2003, p.177).

Salienta, no entanto, que os excessos de autoridade não devem alimentar a persistência do estado de menoridade, no sentido desta “idiotia sintética” que ele aponta como predominante no meio educacional e que atinge a todos na sociedade desde tutores, governantes e mestres, como também os tutelados que supostamente devem ser emancipados, mas que todos deveriam refletir sobre sua menoridade. Para ele, “não há emancipação sem a emancipação da sociedade” (ADORNO, 1992, p.152) e a figura da escola, dos professores e dos alunos é central nesse processo. Sustenta, ainda, o argumento de que as pessoas que lutam pela emancipação devem trabalhar duramente por uma educação que tem por finalidade a contradição e a resistência ao estado de barbárie. Esse trabalho deve ser árduo e contínuo, deve ser um procedimento que nos mostra o caminho em direção à importância da educação na formação de pessoas emancipadas. Diz ele:

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejavél, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas

interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para a educação seja uma educação para uma contradição e para uma resistência (ADORNO, 2003, p.182-183).

Adorno aposta na disposição, na coragem e na vontade de não-servidão, da não-infantilização dos nossos atos a fim de postular a possibilidade de uma educação para a emancipação; ou seja, educação como uma reflexão crítica do processo de conversão da formação em semicultura, resultado dos mecanismos da indústria cultural e na auto-reflexão crítica que resulta essencialmente da consolidação de uma proposta de práxis pedagógica comprometida que propõe um despertar para a consciência crítica dos jovens já tão enganados por tais mecanismos:

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 2003, p.183).

É neste esclarecimento que se sedimentam as possibilidades da educação para a emancipação na visão de Adorno. Ele acredita numa educação do “tornar infecto”, em que é possível tornar os jovens, começando pelas crianças, “infectos” para os mecanismos da propaganda e da indústria cultural que os levem a uma auto-reflexão crítica sobre sua minoridade, sua natureza recalcada e dominada que faz residir nela mesma a barbárie. E, ao compreender essa educação para emancipação como uma educação contra a barbárie, insiste numa pedagogia da *Aufklärung* que reedue as pessoas interessadas.

Adorno defende uma educação emancipatória que consiste em livrar o homem de sua minoridade. A minoridade que, como vimos, mostra-se como um sinônimo de infância, mas isto não quer dizer que Adorno reforça a tese da infância

como um mal necessário, um momento a ser superado, mas demarca o tema da infância com sobriedade e respeito à condição de ser criança, enfatizando a diferença fundamental dos processos de infantilização promovidos pela indústria cultural¹⁰ e da produção do caráter autoritário, do preconceito e do totalitarismo que estão presentes na criança desde pequena e são alimentados pelo autoritarismo e intolerância das atitudes dos professores nas escolas.

Por isso, convida os professores a pensar o tempo presente, a refletir sobre sua história, a despir-se dos estigmas autoritários, que se sedimentaram na figura do seu ofício e de suas atitudes, e enfim a contribuir para não reprimir o medo, pois para Adorno (2003, p.129):

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

Devemos, assim, evitar a educação que combate o medo e assumir que, pela dor e no exercício da tentativa de sua superação (educação pela dureza), é que o pensamento crítico se move, para que, juntos, professores e alunos possam buscar o esclarecimento sobre este sentimento a fim de se emanciparem. Vai nos dizer que os professores “não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas, a si próprios e aos outros, desarmando desta forma, os alunos.” (ADORNO, 2003, p.113). Os professores deveriam motivar as crianças ao diálogo, combatendo o rancor e a exortação à violência física e verbal entre elas.

¹⁰ “Nada sobrevive nela [na música de massas] com mais força do que a aparência; nada é mais aparente do que seu teor de verdade [*sachlichkeit*]. Ao jogo interpretativo infantilizante [*infantile spiel*] tem pouco a ver mais do que o nome com as atividades produtivas das crianças.” Adorno (apud VAZ, 2005, p.59).

Para Adorno, a principal tarefa da educação é ser uma educação política que se concentraria na desbarbarização da humanidade e, por mais obstáculos que se coloquem no caminho, a escola precisa “libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie” (ADORNO, 2003, p.117). Não é por acaso que defende efusivamente que qualquer debate sobre as metas educacionais “carece de significados e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”(ADORNO, 2003, p.119), pois considera esta ou qualquer outra barbárie de semelhantes proporções o fato contra a qual toda a educação deve dirigir-se.

Auschwitz representa uma marca do passado, do presente e do futuro. Uma lembrança que move aquilo que nos representa o sofrimento do passado, a angústia que sentimos no presente e a culpa que nos acompanhará no futuro. A educação só terá sentido como educação, se dirigida a uma auto-reflexão crítica sobre nossos atos, que prepare os homens a enfrentar seu mundo, passando a ter a função de não deixar que este fato do passado seja esquecido e, assim, fazê-lo sentir-se para que essa ou outra barbárie da história não se repita nunca mais. Ele se refere a uma educação após Auschwitz; aquela que tem por objetivo evitar sua repetição e, por isso, precisa se concentrar desde a primeira infância:

[...] além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 2003, p.123).

Adorno contrapõe-se justamente aos mecanismos de infantilização que expulsa, de certa forma, a nossa infância a qual toma forma de fraqueza de nossos atos e favorece a produção e reprodução da barbárie, como a de Auschwitz, evidentemente que não da mesma forma, mas com o mesmo ímpeto destruidor que se dá pela naturalização, pela simplificação e pela infantilização que a modernidade promove

na nossa cultura legitimando-a e reforçando-a. Adorno propõe a reflexão crítica como uma possibilidade, mas que não garante a emancipação porque nunca somos emancipados totalmente, sempre nos defrontamos com os traços infantis que rondam nossas atitudes.

É preciso preparar as pessoas para a autonomia, para o poder da auto-reflexão e autodeterminação, para o confronto com sua própria infância, porque depois de muito tempo, embebidas pela ideologia dominante, ao se virem diante de um novo momento, não sabem como lidar com ele, expondo assim, a força dos tentáculos do poder autoritário que continuam presentes na civilização mutilando a consciência. Por isso, quanto mais se investir na infância, num melhor tratamento das crianças, maior será a chance de superar a barbárie, pois, para Adorno, a primeira infância é o momento da vida em que os mecanismos de defesa ainda não estão completamente instaurados e a reificação da consciência ainda não se processou, por completo, ficando mais fácil combatê-los, sem esquecer que, junto aos seus pais, professores ou governantes, as crianças são também produtos desta sociedade, cujas marcas estão presentes.

Por este motivo, Adorno compreende esta educação para a emancipação como aquela que foi representada historicamente por Auschwitz e direcionou-se para a barbárie que persiste ainda em nosso tempo, posto que ainda não conseguimos nos livrar dos horrores e dos gestos da mais nefasta irracionalidade. Essa questão torna-se importante para nossa reflexão sobre a infância porque coloca a materialidade da experiência de infância como possibilidade afirmativa de emancipação, do confronto e do reconhecimento dos traços infantis presentes no fazer do professor.

Contrapor-se à barbárie da infantilização da cultura e dos nossos próprios atos é o que o frankfurtiano propõe. Uma medida para que os professores sejam reeducados a pensar seu próprio tempo e sobre sua própria infância. Faz uma

advertência contra os efeitos negativos de um processo pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência sem levar em conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Afinal, quanto mais a educação se fecha ao condicionamento social mais ela se transforma em presa da própria situação social existente, ou ainda, como interpreta Wolfgang Leo Maar na Introdução de *Educação e Emancipação*, é “a situação do sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade”(ADORNO, 2003, p.12).

A educação, nesse sentido, impõe-se como necessária, mas contribui para produzir a situação vigente, à medida que sente-se também impotente para transformá-la. O caminho que resta é pensar a sociedade e a educação no seu devir para fixar possibilidades históricas com vistas à emancipação no intuito de tornar-nos aptos a interromper a barbárie através da reflexão crítica sobre a infantilização da nossa cultura, do nosso sistema educacional e dos atos que a alimentam. Pois, se Auschwitz existiu, é porque existiram condições objetivas para isso.

Para Adorno, a analogia que instigou Kant a se ocupar do esclarecimento da *Ilustração*, no final do século das luzes, preocupa-se em analisar a formação cultural colocando a educação como um problema da sociedade moderna, visto que, já ultrapassa a idéia de formação da consciência, o aperfeiçoamento moral, à conscientização. A formação que se pensava conduzir à autonomia dos homens precisa, hoje, levar em conta as condições da produção e reprodução da vida humana a que está subordinada a sociedade. No ponto que nos interessa, deve levar em consideração as condições de uma infância determinada reflexivamente no reconhecimento da minoridade do educar e na infância do educando, à medida que essa infância se contrapõe à infantilização da nossa cultura e da influência dessa infantilização sobre

nossos atos, para só através da educação e da auto-reflexão crítica pensá-la como emancipação e para a emancipação.

Por outro lado, também Foucault dedicou-se à análise do problema da *Aufklärung* proposta por Kant como um dos marcos de um novo fazer filosófico e da reflexão sobre a modernidade, que nos abre a possibilidade para uma nova atitude crítica. É exatamente sobre essa possibilidade que colocamos a questão da infância à medida que essa esbarra nas contradições presentes entre emancipação e o processo de governamentalização da sociedade. O filósofo francês partiu da descrição do que é crítica, tentando estabelecer uma relação com a *Aufklärung* de Kant, projeto que para ele “não cessa de se elaborar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, próximo a ela, contra ela, às suas custas, em direção a uma filosofia vindoura, talvez no lugar de toda filosofia possível” (FOUCAULT, 2000, p.169). Entendendo a *Aufklärung* como uma atitude crítica, uma inquietude ligada à virtude e à decisão, escolheu o caminho de uma compreensão pela via da prática histórico-filosófica, tão característica de suas análises. Parte do que chamou de processo de “governamentalização” da sociedade que ocorreu entre os séculos XV e XVI, período marcado pela diversidade das formas de governar e da grande influência da Igreja cristã no desenvolvimento da idéia da arte de governar, já que a apresenta como possibilidade para o caminho da salvação, de acordo com a qual cada indivíduo deveria ser governado e deveria deixar-se governar, “se deixar dirigir para sua salvação, por alguém”(FOUCAULT, 2000, p.170).

É interessante esclarecer que a governamentalização é colocada no seu sentido político, mas não como um domínio do Estado ou de um conjunto de atores ou instituição. Trata-se, dentro da perspectiva foucaultiana, do modo como o poder se exerce sobre os indivíduos e por que não dizer, sobre a sua infância. Com o advento da

modernidade, esmorece o poder do soberano que cuida de todos como coisas de seu território. É preciso então dar conta da população mais densa, cada vez mais concentrada nas cidades sem descuidar do indivíduo singular. A modernidade foi responsável por essa tensão entre o singular e o plural, entre as formas de governar mais direta e as necessidades criadas pela concentração populacional. É preciso gerenciar e articular as formas de conduzir a vida dos indivíduos, sua existência singular, assim como o mundo coletivo. Cria-se a necessidade de conhecer para dominar, de conhecer para governar. O conceito utilizado por Foucault do termo *governo* deixa sua significação bastante ampla, assim como se apresentava no século XVI, quando era usado para designar:

A maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: [governo] das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.(FOUCAULT, 1995, p.240).

Para Foucault, governo não se refere às estruturas políticas e à gestão do Estado, mas pode ser tomado como a forma de agir, que afeta a maneira como os indivíduos conduzem a si próprios, abrindo o caminho para um desenvolvimento significativo da arte de governar os homens, que toma conta do interior da casa e multiplica-se nos mais variados domínios empenhados em como governar as crianças, os pobres, a família, os exércitos, as cidades, os estados. A preocupação com a infância está associada à sua crescente visibilidade como parte da população. A criança passa ser o alvo de uma série de projetos de governo que, para Foucault, “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas”(FOUCAULT, 1993, p.284). Nesse

processo, tanto o governo formal, quanto inúmeras agências e instituições, como a escola, organizam-se com o propósito de governar a infância.

O como governar era uma questão fundamental do período a que se refere o filósofo. À medida que procuravam respostas para os problemas da sociedade, multiplicavam-se estas artes de governar. Para Foucault, esse movimento de governamentalização da sociedade está relacionado ao crescimento da inquietude relativa às maneiras de governar, ao processo de como governar e o de como não ser governado desse modo, diante do crescimento extraordinário das artes de governar pela via pedagógica, econômica ou política; ou seja, estabelecia-se um conflito entre o não querer ser governado desse modo e modo de governar instituído.

Nessa inquietude reside a atitude crítica, que se caracteriza justamente com o não querer ser governado desse modo, que atua não só como parceira, mas também como adversária das artes de governar, “como maneira de desconfiar delas, de recusá-las, de limitá-las, de lhes encontrar uma justa medida, de transformá-las, de procurar escapar a estas artes de governar” (FOUCAULT, 2000, p.172). Ao mesmo tempo Foucault analisa o desenvolvimento destas mesmas artes de governar que teriam nascido na Europa, neste mesmo período, como uma atitude moral e política, uma maneira de pensar, que ele vai chamar como “arte de não ser governado desta forma e a esse preço” (FOUCAULT, 2000, p.172). Afinal, querer governar o outro deve levar em consideração que o outro pode não querer ser governado desse modo e pode não querer essa forma de governo.

São pontos de ancoragem históricos sobre a “crítica” que o autor percebe neste período e que se aproxima do problema de Kant e a coloca no foco do “grupo de relações que amarram um ao outro, ou uns aos outros, o poder, a verdade e o sujeito.” Nesse sentido, continua Foucault :

Se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma de uma prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos do poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p.173).

Na visão de Foucault, Kant definiu o problema da *Aufklärung* em relação a certo tipo de estado de menoridade no qual a humanidade seria mantida, e mantida autoritariamente. Esta menoridade foi caracterizada como incapacidade da humanidade de dirigir-se por si só. Nesse sentido, o excesso de autoridade que se exerce e que mantém a humanidade no seu estado de menoridade é o que Kant denomina como uma falta de decisão e coragem. Foucault vai dizer que o que Kant entende por crítica, não é senão uma forma de lançar um apelo à coragem:

A crítica, dirá em suma, que é menos no que empreendemos, com mais ou menos coragem, do que na idéia que fazemos de nosso conhecimento e de seus limites, que trata-se de nossa liberdade; e que, por consequência, no lugar de deixar ser dito por outro *obedeça*, é no momento em que tiver do seu próprio conhecimento uma idéia justa, que se poderá descobrir o princípio da autonomia e que não se terá mais que ouvir o *obedeça*; ou melhor, que o *obedeça* estará fundado sobre a autonomia, ela mesma (FOUCAULT, 2000, p.175).

A resposta ao problema da *Aufklärung* dada por Kant -*sapere aude*- que, para Foucault, nada mais é do que vem pelas palavras de Frederico II: “que eles façam uso da razão tanto quanto queiram conquanto que obedeçam”(FOUCAULT, 2000, p.175). E isso, reflete o pensamento e a própria filosofia de Kant que se materializa pelo reconhecimento dos limites do conhecimento e do pensamento, em que a idéia de autonomia segue seu caminho de forma segura e sem perigos e longe de se

opor à obediência aos soberanos. Pois, nesse processo de “aprendermos a ser senhores de nós mesmos” temos de levar em conta que não governam e não governamos apenas nossos próprios interesses, mas a intrincada teia de relações de poder em que estamos imersos. Não é outra coisa senão, a crítica modulada pela obediência, pelo respeito à autoridade instituída, enlaçada pela arte de governo, superior e regida por um ideal e por uma moral transcendental.

Para Foucault, o impedimento para a saída da menoridade requerida pela emancipação é o que ele define como assujeitamento às formas de governamentalização. E, nesse sentido, a infância é vista como resultado de dispositivos disciplinares, das forças exercidas pelo poder a que está submetida e como produto de práticas de controle. Há um processo de silenciamento da infância, no qual ela é apenas uma linha no processo, pressionada pelo saber e pelo poder por todos os lados e, no qual vão se criar as condições para a governamentalidade.

A infância, nesse sentido, dentro daquilo que Foucault chama de *sociedade disciplinar*, parece não ter espaço para existir de forma substancial e, desde o advento da modernidade, quando começa a se fazer referência a ela, seria apenas um feixe de técnicas e procedimentos pedagógicos, psicológicos e pediátricos que revelam o exercício de governo e controle sobre ela. Apesar de ser objeto de governo, a infância apresenta-se como um potencial crítico no qual pode emergir a única alternativa apontada por ele: a atitude, a crítica, a virtude que estariam justamente na tentativa de se opor a essas formas de governamentalização, de controle, e criar a resistência para não ser assujeitado e não querer ser governado de tal modo. O resistir ao instituído traz consigo um potencial positivo, pois a resistência por si só já denota um processo de mudança.

Na tentativa de confrontar e encontrar as confluências entre esses dois autores, podemos sinalizar um caminho para compreender a infância no pensamento dos dois filósofos o qual se mostra diverso e, ao mesmo tempo paralelo, em que Foucault não faz referência explícita à infância em relação ao processo de uma educação para a emancipação como se apresenta em Adorno, mas se propõe a delineá-la como parte imprescindível de resistência ao processo de assujeitamento imposto pela sociedade. Para ele, por meio da crítica que é concebida como uma virtude em geral que se caracteriza por uma arte de não servidão voluntária, de indocilidade refletida e pela atitude de resistência a não ser governado desse modo por outrem, tem como função promover o desassujeitamento de uma política de verdade e deve ser iniciada desde os primeiros anos da vida da criança. Ao colocar o problema da *Aufklärung* faz um apelo à atitude corajosa em relação ao presente e à possibilidade de produzir experiências com o pensar. A infância é terreno fértil para esse processo. É uma atitude movida pela dinâmica de forças que favorecem a coragem de não ser governado, e, portanto é uma forma de transgressão em relação ao poder existente.

Foucault nos mostra que através da filosofia como meio de diagnosticar o presente, a educação e a escola podem pensar o futuro. Seu desafio é uma Educação capaz de resistir à disciplinarização e à técnica, criando outros modos de subjetivação:

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exerce contrapoderes. Ele (Foucault) nos mostra que na relação pedagógica o aluno não é mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (GALLO, 1997, p.116).

O processo de emancipação não dependeria apenas do uso da razão e do entendimento, mas é um apelo à coragem de romper com o conformismo que

historicamente se instalou através do processo de governamentalização da sociedade. A atitude crítica seria a forma de desconfiar, de resistir, de recusar ou mesmo limitar as formas de governo sobre o indivíduo que se produziram no século XVI.

As práticas de desassujeitamento têm seu devido valor como constitutivas da própria formação do sujeito não só como forma de resistência à política de menoridade, da qual a humanidade foi levada, diante das barbáries e horrores da racionalização, mas também como produtora da subjetividade das experiências que possibilitam a emancipação, ou seja, a possibilidade de frear as formas de poder decorrentes do furor da racionalização e construir outra forma de poder e abrir caminhos para nova forma de pensar o nosso mundo e nossos atos nele.

Para Adorno, a atitude crítica se estabelece em relação ao contraponto da racionalidade burguesa do século XVIII, à medida que a subjetividade abre caminhos para o contato que a frieza da racionalidade burguesa obstruiu. Vivemos numa *sociedade administrada*, na qual não há espaço para autonomia e, portanto, não há espaço para o indivíduo como sujeito de seus pensamentos e atos. Nesse sentido, a infância como processo para gerar indivíduos autônomos não estaria mais apta a alcançar seu objetivo. Essa possibilidade encontra-se na reflexão crítica sobre os feitos do passado no presente do sujeito para que este possa ter a atitude de lutar contra a barbárie instaurada na sociedade.

Na sua relação com o presente, Adorno também elegeu a resistência como atitude do indivíduo em relação ao seu mundo, como principal herança da *Aufklärung* que passa a ser a problemática a ser enfrentada pela auto-reflexão crítica sobre nossa menoridade. Numa sociedade totalmente administrada como a nossa, a emancipação só seria possível se fosse decorrente de um trabalho de auto-reflexão do sujeito sobre si mesmo, como forma de resistência a todos os processos de dominação

existentes, fazendo-nos constantemente reconhecer os mecanismos inconscientes que produzem a personalidade autoritária, a consciência reificada, as manifestações de preconceito que existem em cada um de nós. Uma proposta que possibilita que Auschwitz não se repita no presente com o desenvolvimento da *Aufklärung*, desde que suas promessas não sejam esquecidas. É a possibilidade da perseverança da atitude que consiste na auto-reflexão crítica do presente sobre a menoridade na qual estamos imersos e assim seja possível, desenvolver uma atitude crítica para a resistência à dominação dos horrores de Auschwitz que persistem em nossa atualidade.

Certamente a análise das possíveis relações entre o pensamento de Foucault e de Adorno implica lançar olhares e reflexões filosóficas sobre o presente, sobre a possibilidade de entender um mundo em que a relação entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel e o significado da cultura contemporânea passou a ser um poderoso agente de exclusão e intimidação social e política. Tudo isso, são reflexões que nos levam a pensar sobre o porquê da educação enfraquecer a sua função de ensinar e aprender, deixando de ser arte e rememoração.

A indústria cultural, por exemplo, tornou-se um poderoso elemento de criar meios para governar e querer ser governado, de dominar e de intimidar. Chauí (1982) enfatiza que os meios de comunicação de massa, através de seus discursos competentes, vulgarizam e banalizam as informações, as opiniões e a cultura, interpondo entre a experiência real de cada um e sua vida a fala de um especialista e gerando um sentimento individual e coletivo de incompetência, arma poderosa para a dominação. Assim ela expõe:

Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o especialista das 'relações humanas', entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e do nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e nossa classe, a

fala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que tenhamos alma, isto é, consciência). E entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo. (CHAUI, 1982, p.58)

São essas múltiplas falas dos especialistas competentes interpostas entre nós e nossas experiências que nos fazem sentir que nossa vida está desprovida de sentido e precisa de governo para se direcionar, nos dizem também como ver, sentir, pensar, falar, escrever ou viver. Torna-se, de certa forma, “um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência” (CHAUI, 1982, p.59).

Foucault e Adorno nos convidam a pensar sobre essa interpelação e sobre nossa própria infância e não só sobre ela, mas também sobre a perda do sentido atual da subjetividade ou de uma idéia de sujeito universal que fundamenta o discurso filosófico da e sobre a modernidade. São essas aproximações de análise que nos trazem elementos significativos e problematizadores naquilo que se refere às possibilidades de novos sentidos por uma educação para a emancipação, no presente, e às repercussões deste movimento de ideal de emancipação e da racionalidade técnica que aparece na *Aufklärung*.

Adorno, muito mais que Foucault, retoma a infância como uma condição, um limite do pensamento que se confronta com o limite humano; não como um retorno à pureza e à natureza, como nos propõe Rousseau, mas como constitutiva do desenvolvimento humano e, mais ainda, como modo de compreender uma experiência da qual pode eclodir um novo modo de pensar que no presente signifique ter capacidade de resistência ao existente. Mas ambos convergem quanto à desconfiança na própria razão. A infância se coloca, então, como a condição para se opor à razão e, assim, pensar o impensado.

Estão em jogo não só as condições impressas nestas idéias por suas filosofias referentes à prática política e educacional, mas também o entender que as

possibilidades da educação para a emancipação dependem das condições propícias desse tempo presente e das experiências com o mundo em que vivemos para que a própria educação ou, mesmo, que o professor assuma uma atitude crítica como a apresentada e possa abrir caminhos para uma revolução do vir a ser e de criar outros modos de existência. Os sentidos político e pedagógico diversos que esses autores nos trazem, levando-nos a considerar nosso tempo presente, parecem abrir um campo possível para compreender a relação entre a menoridade, o processo emancipatório e a infância, vistos como condição do próprio homem, desde que haja disposição para essa atitude crítica comum e para que efetivamente ocorra uma educação para a emancipação, passando esta, de acordo com essa perspectiva, a significar uma nova forma de pensar nossa experiência de infância, tornando-se a própria infância parte constitutiva da emancipação e da razão diante da incapacidade de realizar experiências como vivenciamos no presente.

Enquanto Kant propõe que se abandone a experiência da infância, vista por ele como resultado da inaptidão, como estado de ignorância e menoridade produtora de pessoas ajustadas ao já instituído, o pensamento dos filósofos contemporâneos apostam no reencontro da experiência da infância como uma emancipação, como possibilidade de reflexão crítica, como quer Adorno, ou, de resistência como afirma Foucault. Precisamos, no entanto, levar em consideração que entre a menoridade, o processo emancipatório e a infância deparamo-nos com sua estreita vinculação com a formação racional humana para o desenvolvimento social. Na atenção voltada para a experiência da infância ou, ainda, para sua expropriação, e submissão à moral, na razão legisladora da sociedade à qual está subordinada e no processo de formação, o que se precisa levar em conta são as condições de produção e reprodução da vida nessa sociedade. Por isso, seguimos buscando entender como a

experiência ou a sua expropriação, promovida pelo contexto social no qual o homem moderno se encontra, influencia nesse processo de reencontro.

4.2 A INFANTILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No caminho para a formação da nossa pretensa “adulter” enfrentamos ciclopes, monstros um poseidon em fúria para manter forte a resistência contra a “infantilização” da nossa profissão como sugere Adorno (2003) no seu texto, *Tabus Acerca do Magistério*, ao referir-se ao romance *Prof. Unrat*, de Heinrich Mann, no qual o professor “tirano da escola” se relaciona com uma prostituta, traçando assim, um ponto de identificação entre professor e seus alunos. O professor, enquanto agente de desenvolvimento da sociedade racional, mantém-se distante da realidade de seus alunos e de sua própria, num processo de auto censura ou auto vigilância, como se seu fazer não lhe permitisse uma aproximação com seus alunos, reflexo de uma consciência que nega a própria experiência e a possibilidade de pensar o professor ou o aluno como sujeitos da experiência. Um pensamento que faz a experiência voltar-se contra si mesma, tornando-a muda e impossível de se realizar.

Já não há possibilidade de experiência na modernidade porque vivemos a vida como se não fosse nossa, sem entender o que se passa em nossa volta. O professor também age como se a atividade pedagógica não fosse dele, mas fabricada fora dele e, portanto, sem sentido, como algo que se vende no mercado como qualquer outra mercadoria. Daí a valorização no mercado editorial de livros didáticos e técnicos em que os dispositivos educacionais funcionam para dar a aparência do sentido que

procuramos para nosso ofício e para nossa própria vida. Nossa carência é tanta que seguimos qualquer um que vende um pouco de sentido. A experiência é destruída ficando em seu lugar uma falsa sensação de experiência, sem sentido, porque não sabemos o que se passa conosco, estamos mudos porque não há mais palavras para elaborar a experiência. As palavras que temos são insignificantes, desvalorizadas e banais e por isso, não se pode mais elaborar experiências. Se a experiência não adquire mais sentido em relação à vida do homem, esta não poderia mais chamar-se de experiência e, nem ser, por isso, transmitida.

Se pensarmos, sobretudo na experiência de ser professor ou de ser aluno, na experiência de estar num ambiente escolar ou num espaço pedagógico, a experiência adquire um sentido de experiência “não vivida”, pois aquilo que vivemos nesse ambiente não tem nada a ver conosco. É algo estranho tanto para nós quanto para a escola. No final do dia letivo tanto os professores quanto os alunos saem da escola mudos, sem ter o que dizer, contribuindo assim para os dispositivos que desfacelam a experiência, como Benjamim e Agambem já nos ajudaram a entender. A escola e os professores deveriam colocar-se na contramão dessa constatação e se empenhar em buscar, em reconhecer e em elaborar a experiência, uma experiência em que a infância é imprescindível naquilo que o próprio prefixo *in* sugere, ou seja, como:

[...] algo da ordem do não-expremível, do não tratado discursivamente; mais do que uma ausência é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos ou pragmáticos (PAGNI, 2007).

Desconsiderar a experiência da infância, enquanto uma condição de inacabamento, de limite e descontinuidade é propiciar elementos para a materialização da própria “infantilização” da atividade docente, da simplificação da transmissão e

apropriação dos bens culturais, tornando-se mera informação, referência sem sentido, efêmera, esvaziada de conteúdos formativos e sem qualquer significado ou atitude que pudesse contribuir na reflexão do sentido de sua própria atividade no presente.

Essa infantilidade é produto de certa desvalorização da própria função do professor que, por transitar num ambiente infantil ou se adaptar a ele, “não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo, que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal” (ADORNO, 2003, p.109). Uma atitude infantil que se apresenta como substituição da realidade para um “mundo ilusório intramuros”, em que a escola é uma instituição que permanece isolada da sociedade dos adultos e assim acredita manter em seu interior uma infância de certa forma aprisionada em seus muros, mas que não se reconhece como tal fora deles.

Adorno (2003) propõe a elucidação da complexidade que envolve as dimensões objetiva- subjetiva desconsideradas, quando se busca compreender o trabalho docente e a natureza do ensino. Postula que o professor deve estar disposto a refletir sobre sua própria atividade, conhecer e compreender as condições políticas e sociais que influenciam os limites impostos por um mundo totalmente administrado, mas principalmente, concentrar-se nos dispositivos subjetivos que as cercam e podem contribuir para o retorno da barbárie com todas suas conseqüências. As dificuldades que o professor encontra são justamente por não refletir sobre seu próprio ofício:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele

representa; talvez as máquinas educativas o dispensem de uma demanda humana que se encontra impedido de realizar (ADORNO, 2003, p.112-113).

O caminho que Adorno nos mostra é, portanto, pela auto-reflexão do ofício do professor para que assim possibilite as condições para o desenvolvimento de uma educação política, uma concepção de educação enquanto resistência ao instituído. O trabalho docente colocado na mira do próprio professor, que deve estar disposto a refletir sobre sua atividade e torná-la auto-reflexiva, envolvendo a todos e caracterizando-a assim, como uma atitude política e de resistência. Uma educação política cujo objetivo seja criar uma atitude crítica capaz de elaborar o passado que repercute no presente, trazendo a tona o ressentimento, a violência e barbárie suscitada por ele e tão característica do autoritarismo travestido de democracia do nosso tempo. Uma atitude crítica que consiga atuar para o esclarecimento e se lance em direção ao sujeito para ultrapassar a força exercida pelos mecanismos da indústria cultural e de dominação. Uma luta que é desigual, difícil e impede a efetivação dessa forma de esclarecimento subjetivo e o reforço da sua auto consciência e, por esta via, o seu próprio eu:

Contudo, em face da violência objetiva existente por traz desse potencial sobrevivente, o esclarecimento subjetivo não será suficiente mesmo que seja enfrentado em termos diferenciados de energia e profundidade. Se quisermos contrapor objetivamente algo ao perigo objetivo, não bastará lançar mão de uma simples idéia, ainda que seja a idéia de liberdade ou da humanidade, cuja conformação abstrata, como vimos, não significa grande coisa (ADORNO, 2003, p.48-490).

Presenciamos na modernidade, a força exercida pela sociedade totalmente administrada, na qual o princípio de troca e as leis de mercado submentem todos a uma integração da consciência, à reificação dos sentidos, aos mecanismos da indústria cultural pelos meios de comunicação de massa. Por isso, a compreensão de tais

mecanismos se faz necessária, porém, ela é insuficiente para dar conta da complexidade dos mecanismos que envolvem a educação, o ensino, o trabalho docente, e para pensar o esclarecimento subjetivo que se coloca como possibilidade de uma educação política. Para superar esses obstáculos é necessária uma educação que, por meio da produção de saberes promovidos pelo professor, auxilie na construção de narrativas capazes de afetar a sensibilidade de seus alunos para os horrores experienciados no passado e os medos reprimidos no presente. Pela auto-reflexão crítica sobre nós mesmo, sobre as conseqüências do passado para o presente, das atrocidades que se personificam em ódio e ressentimento devemos construir meios que possibilitem a resistência ao retorno da barbárie que ainda persiste em nossa vida e assim impedir que Auschwitz se repita. Seria nada mais que um apelo ao inconsciente, à sensibilidade, que ainda pode ser mobilizado, mostrando-nos os contrapontos entre o sensível e o irracional e os limites que impedem a formação do pensamento crítico.

Fomos assim sendo expropriados da possibilidade de refletir sobre nosso presente. Fomos expropriados da experiência, como já nos disse Benjamim (1986), reforçado por Adorno (1992), ao qual enfatiza que “Já na guerra anterior, a inadequação do corpo humano às batalhas entre máquinas tornava impossível à experiência propriamente dita. Ninguém seria capaz de narrá-las, tal como ainda era a propósito das batalhas do general de artilharia Bonaparte” (ADORNO, 1992, p.45). Essa expropriação persiste e se acentua cada vez mais no presente. As pessoas já não conseguem empenhar-se para analisar significativamente as atrocidades vividas ou cometidas que são transmitidas ao vivo para todo mundo via satélite nas televisões, em suas casas, e, assim, confortavelmente, no sofá da sala, fecham-se os olhos. Os professores chegam, no dia seguinte, para suas aulas como se a escola fosse um mundo à parte daquele espetáculo de horror do dia anterior, esquecendo-se da crueldade e

calando-se diante do mal que se abate sobre a humanidade, como um sintoma de incapacidade de reflexão crítica sobre a realidade que nos circunda, a reificação dos sentimentos e a frieza disseminada pela racionalidade técnica na modernidade.

A educação e o ensino, incorporados aos mecanismos do mercado e da indústria cultural, são concebidos como objeto da ciência que tende a criar verdades absolutas e foram sendo levados pela racionalidade científica a abrir mão de seu sentido auto-reflexivo. O fazer do professor foi reduzido ao mero domínio das técnicas, concorrendo para a reprodução ampliada dos saberes, pela ausência de criação e pela recepção passiva sendo ao mesmo tempo, desfigurado como meio de produzir formas de subjetivação, pela falta de perspectivas para uma verdadeira experiência com a infância, contribuindo dessa forma, para a infantilização da atividade docente.

O desenvolvimento acelerado da tecnologia no mundo moderno nos empurra para a imposição do tempo acelerado, e este nos obriga a “não perdermos tempo”, “andarmos depressa” e, como consequência, a abreviação de nós mesmos como humanos. Lyotard vai nos dizer que “andar depressa é esquecer depressa, reter apenas a informação útil no momento como acontece com a leitura rápida” (LYOTARD, 1997a, p.10). O interesse do homem subordina-se ao da sua sobrevivência imediata, sem pensar nas suas causas e consequências, transformando-se em inumano.

A educação, enquanto processo de resistência, tem como desafio opor-se a esse processo de infantilização da prática docente, pois se ela se diz crítica, reflexiva e emancipatória, deveria avançar pela direção contrária, na qual a leitura, a escrita; assim como a produção de conhecimento sejam vagarosas e caminhem lentamente em direção ao “interior” do homem, por uma reflexão crítica e comprometida com sua história. A educação deve ter a função primordial de resistência ao inumano e, sedimentada na possibilidade de tornar o homem humano. À medida que

a educação permite a percepção da inumanidade do próprio homem, da barbárie, instaurada na história pelos sofrimentos e traumas, e da sedução que a indústria cultural e o desenvolvimento tecnológico trazem, também mobiliza o pensamento à reflexão para inventar e começar de novo, por uma infância que persiste mesmo na idade adulta.

Liotard em entrevista concedida à Kechinkian (1993), nos oferece elementos significativos para a defesa de uma atitude política de resistência ao existente e, assim como pregado por Adorno, para a construção de possibilidades para evitar as consequências maléficas do passado que teimam em se fazer presentes. Mediante a reflexão filosófica, Lyotard busca um novo pensamento que lhe dê condições para explicitar a influência do jogo de linguagem e as narrativas discursivas que emanam critérios de verdades. Essas influências contribuem para um projeto de unificação histórica dos saberes, jogo de linguagem que orienta a prática ética, social, política e legitima o discurso científico fechando e bloqueando as capacidades e os saberes. Uma condição a que o ofício do professor está submetido no presente, no qual o que interessa não é o conhecimento, mas o caráter da ação.

Diferente de Adorno, Lyotard procura confrontar o papel ideológico e legitimador das metanarrativas, definidas por ele como marcas da modernidade, da “emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista” (In: KECHINKIAN, 1993, p.47). Ele enfatiza a influência da educação nesta finalidade explicitada na modernidade desde o século XVIII, com a falência do projeto iluminista, não só de libertação da humanidade do despotismo, da miséria e da ignorância, mas também de formar cidadãos esclarecidos. São os discursos legitimadores do poder e do saber que retratam a situação atual de nossa sociedade, numa eclosão de um número indefinido de jogos de linguagem, em qual cada um define

suas próprias regras. Nesse processo somos envolvidos por uma pedagogia afetiva, que seduz pela quantidade de informações em detrimento de qualidade. Hoje não se fala mais em progresso, mas em desenvolvimento das ciências e da tecnologia. No entanto, Lyotard esclarece:

Se os ideais e os valores da modernidade já não são hoje credíveis é porque houve, durante duzentos anos de história ocidental, um sem número de atrocidades que foram cometidas por vezes em nome desses mesmos ideais. No decurso da segunda guerra mundial, que significou o maior declínio destes ideais, as democracias ocidentais cometeram atos de “guerra total” que por princípio, só podem reprovar. Sem dúvida porque não podiam agir de outro modo em face do nazismo (que foi o maior fracasso da idéia republicana, pois foi levado ao poder com toda legitimidade democrática). (In: KECHINKIAN, 1993, p.49)

Foi creditado ao desenvolvimento tecnológico a função de libertar a humanidade de certo número de males que a acomete, mas esse preceito já é questionado, pois se percebe que, de certa forma, as tecnociências fecharam-se em si mesmas, como num ato de “autopropulsão”, sem considerar as reais necessidades da sociedade. Nossa época é marcada pela incerteza e desconhecimento dos fins deste desenvolvimento tecnológico para a humanidade. Imersos nesse processo, nós, professores, estamos impossibilitados de pensar sobre quais são nossos objetivos, para quem estamos formando, para que estamos educando e para onde estamos levando àqueles que estamos educando? “O mal estar dos docentes provém, em parte, daí: eles já não sabem qual a finalidade de sua atividade.” (In:KECHINKIAN, 1993, p.50). Estamos no processo que Lyotard considera um “luto a realizar” do fim do humanismo, já que o “modo de pensar o homem como sujeito livre, consciente, responsável, que o saber tornaria transparente a si mesmo, está em declínio.” (In: KECHINKIAN, 1993, p. 50). Como consequência, enfrentamos a dura realidade da educação na sua incapacidade de contribuir para essa libertação, por um saber que já não produz, só reproduz. O saber

já não pode mais atender a sua função emancipatória tão propagada pelo projeto iluminista do século XVIII.

Se, no projeto geral das luzes, a educação escolar tinha como propósito formar cidadãos esclarecidos, emancipados, para que fossem capazes de debater e decidir com conhecimento de causa, hoje não parece mais destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação para uma emancipação, mas a atuar na produção de profissionais úteis à economia nacional. O sentido da própria educação vai ganhando novos contornos na contemporaneidade e talvez “não seja essencial fazer da escola, sobretudo sob sua forma atual, o único meio institucional de aprendizagem. Mas aí tudo fica por inventar.”(In: KECHINKIAN, 1993, p.52). Se, está tudo por inventar, é preciso que admitamos que não podemos mais ser professores daquilo que não vivenciamos ou pelo menos daquilo que não refletimos, mas devemos ser sempre alunos para ir refletir sobre o que vivenciamos e o que foi vivenciado. O saber supõe um desejo de construção que parece ter desaparecido no presente e no ofício do professor.

Lyotard nos oferece argumentos significativos em defesa daquilo que considera finalidade da educação e um sistema de ensino, como sendo a criação de uma política de resistência daquilo que se considera pior, ao passo que o caminho é manter parte das idéias a favor e a outra parte contra tudo, mesmo se elas não podem ser aplicadas de imediato. “Na prática, sustentar aquilo que contribui para a adaptação ao complexo. Refrear aquilo que tende para o simplista e o maciço.”(In: KECHINKIAN, 1993, p.51). Um esforço que exige que uns admitam que não sabem e aos que supostamente devem saber e ensinar não cessem de medir a extensão do que ainda lhes resta para aprender com esforço, disciplina e trabalho.

São argumentos que possibilitam um diálogo de fato, dentro da possibilidade da política de resistência que vai de encontro a um exercício rigoroso e

constrangedor. Isto implica um exercício contrário ao “pedagogismo” que tem, como uma de suas implicações, o excesso de infantilismo nas relações entre professor e aluno, e na sua didática. Uma presença marcante na nossa educação que prima por um diálogo, como uma simples troca de opiniões, e permite assistirmos, hoje, a uma espécie de morte do desejo de saber. É preciso refletir mais sobre esse fenômeno, pois é o maior obstáculo para uma ação educativa autêntica. Nesse sentido, a legitimação do saber deve ser política sem deixar de ser filosófica, pelo jogo da experimentação sobre a linguagem, nos lances enunciativos que mudam a regra do jogo, presente no processo de produção e de transmissão de saber. Um conflito que lembra o que diz Lyotard:

A ruptura introduzida pela crítica kantiana entre conhecer e querer, o conflito entre um jogo de linguagem feito de denotações que não emanam senão critério da verdade, e um jogo de linguagem que orienta a prática ética, social, política, e que comporta necessariamente decisões e obrigações, ou seja enunciados dos quais não se espera que sejam verdadeiros, mas justos, e que portanto não emanam em última análise do saber científico.(LYOTARD, 2000, p.60).

Um conflito presente na sociedade pós-industrial, mas que exige que se busque explicitar jogos de linguagem estabelecidos, reconhecendo-se sua heterogeneidade nos ruídos da linguagem, daquilo que não é apreendido integralmente por ela, nem pelo seu uso público, e se concebe como objeto do pensamento que o constrói e permite produzir o que se espera: o dissenso no jogo de forças existentes e a superação da paralisia, e do consenso e a impossibilidade de efetivação de novas experiências sociais.

A finalidade da educação vai para além da polêmica ou do dissenso, mas também do engendramento de um novo olhar para o conhecimento produzido e transmitido pelas instituições de ensino e pelos professores. O desafio que nos resta é encontrar as possibilidades para refletir sobre os jogos de forças pelas quais somos

engendrados, para saber como é possível tornar-nos pessoas mais sensíveis às diferenças e dispostas a pensar na arte de educar, sobre os mecanismos de dominação e que envolvem a experiência educativa que nos permita sair do pensamento massificante.

Que o espírito especulativo seja colocado como o sujeito do saber, que o jogo de linguagem não tenha o intuito de legitimação e, por isso, deve ser político-filosófico, e que as funções das instituições de ensino sejam, “expor o conjunto dos conhecimentos e evidenciar os princípios ao mesmo tempo, que os fundamentos de todo o saber, pois não existe capacidade científica criadora sem espírito especulativo”(LYOTARD, 2000, p.61) ou, pela educação política e elaboração do passado, como postulado por Adorno, quando a meta é afetar os agentes envolvidos na experiência educativa pela auto-reflexão crítica da própria atividade docente e do papel que a educação desempenha na sociedade, ou, ainda, pela indignação em relação aos horrores do passado e pela disposição de querer pensar criticamente e resistir aos mecanismos que promovem a barbárie.

Defrontamo-nos com uma educação que transforma a atividade pedagógica em mera técnica, ou aplicação do conhecimento produzido pelas ciências da educação, atendendo a necessidade do desenvolvimento da sociedade racional, da exigência do aumento da eficiência, e a demanda de qualificação profissional. Um caminho que coloca a infância como análoga à menoridade negando a experiência que dela provém e a possibilidade de lançar novo olhar ao já instituído, empurrando-nos à substituição do caráter formativo reflexivo inerente à atividade educativa por um fazer mecânico que atende ao mercado e restringe o trabalho do professor à tarefa de adequar os meios certos aos fins dados. É uma tentativa de regulamentação superior ao exigido para a vida social, através do controle do Estado e das políticas públicas, a fim de

ordenar o pensamento ou qualquer gesto de rebeldia que possa ameaçar a racionalidade científica indubitável.

É inegável que a preocupação da educação esteja centrada neste tipo de formação e os professores, vão sendo preparados para isso. É, com certeza, uma preocupação histórica que acompanha toda sua trajetória desde os gregos até nossos dias, se bem que hoje nos deparamos com o problema do esvaziamento da própria função educativa e o rechaçamento do papel do professor. Um problema que provavelmente esteja no cerne de uma ideologia que busca enaltecer a formação como exigência de mercado e exaltação do conhecimento tecnológico. Marilena Chauí vai nos dizer:

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como 'progresso tecnológico'. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o 'progresso' seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes.(CHAUÍ, 1982, p.56-57).

O que evidencia uma prática educativa que é mais um direcionamento de saberes que pretende colocar o estudante no mercado de trabalho do que o cultivo de um pensamento, da cultura pessoal ou humana. Fomos expropriados da possibilidade de refletir os saberes humanos, da possibilidade de fazer experiência da nossa própria infância, de um pensar *infante* sobre a nossa realidade. O saber já não se apresenta mais como meio de emancipação, mas de menoridade, como previa Kant. Os ideais iluministas que conduziram os discursos pedagógicos do nosso ensino e cobraram do nosso ofício de professor metas para promover o pensamento crítico dos alunos, para estimular seus sentimentos, seu entusiasmo e a vontade de transformar, nos reduziram e

nos degradaram ao individualismo, a uma configuração alienada e contaminada pela semi-formação e pela racionalidade instrumental, num processo crescente de infantilização do ofício do professor. Esses ideais não encontram mais os meios possíveis para que se cumpram e, então, perdem o sentido na sua esmagadora objetividade que nos envolve e dá consistência à “dissolução do sujeito, sem que dela um novo sujeito já tenha emergido, a experiência individual apóia-se necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não mais em si.” (ADORNO, 1992, p.8).

A emancipação só é possível diante da emancipação da sociedade, já nos dizia Adorno (1992), e a análise dela vai nos dar pistas para extrair muito mais da experiência individual e encontrar os sinais vitais da resistência que se encontra, muitas vezes, no plano subjetivo do “indizível”, daquilo que ainda está no plano da contemplação, que não pode ainda ser refletido totalmente, mas pode opor-se como forma de resistência ao encantamento que o transforma em fachada, pode ter uma atitude, um desejo de não ser submetido desse modo, pode compreender como o discurso e a própria sociedade nos submete. A experiência educativa que defendemos é a que se propõe problematizar essa tensão que permanece entre o que consegue ser apreendido e o que é narrado, diante do que nos afeta e do que precisamos conceituar em palavras para expressar. No caminho da convergência das posições desses autores encontramos a necessidade de pensar o trabalho docente na sua possibilidade de resistência e pela realização da experiência da e com a infância.

À medida que não consegue ser apreendida integralmente pela linguagem, a experiência se diferencia do pensamento e este é submetido a um processo de censura do que pode e do que não pode ser dito. É preciso ir além da experiência para conseguir explicar os limites do pensamento por intermédio da experiência

indecifrável. Aqueles sentimentos e emoções que a linguagem não consegue captar, mas que a arte pode suscitar através do reconhecimento graças ao qual o pensamento se defronta com seu limite, com a sua infância. Para que isso ocorra, é preciso focalizar os elementos que tornam a experiência significativa não somente para o professor, mas também para aqueles a que se destina: os alunos.

A atividade docente por intermédio de situações e narrativas precisa ter a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos nesta experiência que estejam dispostos a dar-lhe significado. O significado se efetiva, à medida que as pessoas aprendem, e apreendem envolvidas numa experiência em que são afetadas por ela, seja pela palavra, seja pela imagem apresentada, ou por um gesto, mas que principalmente estejam dispostas a ir, em busca da compreensão acerca de si ou da sua relação com o mundo.

Uma experiência profunda em que o professor afete e seja afetado e assim propicie meios de evitar a repetição da barbárie através da reflexão crítica e de resistência as suas causas e consequências no presente, contrapondo-se a um processo gerado pelo sistema que infantiliza sua atividade, para que ambos, professor e aluno, sejam afetados pela reflexão de seus limites, de sua finitude, de seu inacabamento, por uma infância constitutiva do devir humano, como uma forma de resistência a esse processo infantilizador; enfim, seja afetado pela sua infância.

4.3 EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO DOCENTE

O filósofo francês Jean-François Lyotard traz reflexões e questionamentos que o aproximam do filósofo alemão Theodor Adorno, no seu pensamento radical sobre o tempo presente e a influência do processo de

desenvolvimento tecnológico na vida do homem moderno e no que se refere aos (des)caminhos da experiência formativa para pensar a experiência da infância como possibilidade para o trabalho docente. Reflexões que permeiam um pensar a infância e a educação como pontos de partida que conduzem o homem ao inumano dentro de um processo de busca de humanização. Uma inumanidade que pode ser vista para além daquela que provém da consequência do desenvolvimento tecnológico da modernidade, aquela que é “infinitamente secreta que a alma é refém.”(LYOTARD, 1997a, p.10). O inumano para além dos aspectos visíveis. Essa é a marca da infância, do estado da alma habitado por algo que jamais dá qualquer resposta, apenas torna-se fiel a esse anfitrião secreto e desconhecido da qual se sente refém.

Ser humano não é algo que nasça com o homem ou que ele adquira com a convivência com o mundo. As misturas físicas, culturais e simbólicas que adquirimos com nossos pais e a realidade sociocultural que nos rodeia deixam rastros e caminhos para a vida e a história do homem. A espécie humana se diferencia dos outros animais, nasce incompleta e diferente dos outros animais, precisa ser educado para sobreviver e conviver na sua sociedade. Para Lyotard, “se os humanos nascessem humanos, tal como os gatos nascem gatos, não seria possível – e nem sequer desejável, o que torna a questão diferente – educá-los.”(LYOTARD, 1997a, p.11). Não haveria essa necessidade, já que estariam programados pela própria natureza. A educação é uma circunstância que resulta do fato do homem ao nascer, não ser conduzido só pela natureza, mas também pela sua história. A principal característica do humano é seu traço de dependência, a “miséria inicial da sua infância” que o mobiliza a encontrar uma segunda natureza “que graças à língua, o torna apto a partilhar da vida comum, da consciência e da razão adulta.”(LYOTARD, 1997a, p.11). O homem precisa de algo que

preencha essa falta natural de sua dependência. Ele precisa da educação para tornar-se humano.

A compreensão de Lyotard (1997a) sobre a infância também se dá em relação a um ser não-falante, mas que manifesta seus sentidos e sensações de prazer e dor através de ruídos e sons desarticulados da fala capazes de se fazer entender. A criança é “desprovida da palavra, incapaz da paragem certa, hesitante quanto aos objetos do seu interesse, inapta no cálculo dos seus benefícios, insensível à razão comum”(LYOTARD, 1997a, p.11), mas torna-se humana pela sua aflição do desconhecido que promete o possível. Uma infância que não tem sua correspondência a uma etapa cronológica, mas aos sentimentos e sensações experienciadas e expressas por sinais de si mesmo manifestos sem estarem associados à língua articulada ou a um discurso enunciado.

A criança, ao deparar-se com o mundo da língua adulta, articulada conforme normas impostas, torna-se refém de palavras e frases proferidas pelos adultos, que já não podem articular por si a mesma linguagem. É imposta a ela, pela aprendizagem, a subjugação da fala ao discurso, da infância à adultez e dos vestígios deixados pelo silenciamento e exclusão da infância do discurso articulado. Porém, por mais que se torne refém da linguagem dos adultos, por mais que os sentimentos sejam absorvidos por uma língua articulada e o infante aprenda a falar a partir dela, a infância continua a resistir, mesmo como resto de discurso que permanece. Esses resíduos de discurso não se perdem pela aprendizagem e acabam por intervir a cada geração, marcando a incompletude do homem e sua condição infante de estar sempre em viagem.

Permanece entre nós, adultos e professores, a impressão de que sobre infância já sabemos muito, seja pelo fato deste termo estar diretamente relacionado à criança e de todos já termos sido crianças um dia seja ainda, no caso específico, por

sermos professores e dedicamo-nos ao seu cuidado, proteção, educação e formação. Por isso, quando nos referimos à infância, usamos como parâmetro nós mesmos e aquilo que fomos. O que imaginamos ter sido quando criança parece, credenciar-nos a interpretar e entender as demais crianças estendendo-se, assim ao próprio conceito de infância como um todo.

O termo infante etimologicamente significa àquele que não fala, àquele que não consegue expressar seu pensamento ou, ainda, como diz Gagnebin, “não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”(GAGNEBIN,1997, p.87) e nos dá margem a outras interpretações. Se, por um lado, faz referência à criança enquanto vivendo uma idade que se diferencia do adulto e necessita de cuidados especiais, por outro, aparece como sinônimo de um estado de espírito, característico de uma fase do desenvolvimento humano, cuja característica é a ingenuidade, a falta de consciência de seu ser moral e racional, no sentido daquilo que é exigido do adulto. Quando esse termo se refere ao adulto dá conotação de que este ainda não adquiriu essa consciência moral e racional, permanecendo no estado infantil sem conseguir articular verbalmente o seu pensamento.

A infância, quando retomada como um limite do pensamento, como região do desejo, da experiência, se confronta com a finitude humana e a partir da qual pode emergir uma linguagem articulada, uma convocação para uma reflexão com olhos infantis capazes de escutar o que é impossível falar, olhar o que é impossível representar e para um novo pensar que propicie uma resistência ao instituído, através da disposição para julgar segundo um potencial desejante dos envolvidos no processo educativo. E assim, professor e aluno, tendo a infância como desejo, reivindicação e fundamento de um pensamento crítico, deixam-na povoar o discurso para ouvir além do que está escrito e ver para além do que os olhos podem mostrar.

Como na transformação proposta por Frederico Nietzsche, um dos percussores desta virada do pensamento contemporâneo, na passagem sobre as “três transformações” o qual ao descrever as transformações do espírito de camelo em leão, de leão em criança, e questionando esta última refere-se à infância afirmando que “a criança é inocência e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação.”(NIETZSCHE, 1957, p.20). Uma metáfora infantil abordada pelo seu caráter afirmativo, como a figura do começo em que a criança nasce sem estar ainda impregnada do mundo do homem, do adulto racional.

A infância vista como inocência, à medida que seu espírito infantil não teria conseguido se ajustar às leis e à moral da forma com que foram instituídas; tomando assim, uma conotação de um devir da transformação do espírito, como um retorno à inocência. Inocência esta que nos permite agir sem culpa, sem ressentimento, num agir afirmativo que é próprio das crianças, por não ter incorporado o sentido de culpa. Enfim, um retorno à infância como um processo constante de deixar sempre o espírito livre e de ser capaz de promover a sua recriação no presente.

Sendo concebida como experiência do começo, a infância relaciona-se essencialmente a uma ausência de linguagem articulada com a qual o ser humano se depara constantemente na sua vida, sem com isso ter uma relação direta com a cronologia de uma idade específica, mas enquanto condição humana, uma relação com aquilo que não pode ser expresso pela linguagem verbal articulada que se apresenta de forma muitas vezes “indizível ou intraduzível”. Uma infância enquanto metáfora, como momento de criação e ruptura, como nos diz Lyotard (1997), não se refere a um período da vida, a uma idade, mas é algo que não passa, mas povoa o discurso. Um discurso que procura afastá-la, e se coloca como sua própria separação. Teima em considerá-la como perdida, sendo a infância, sem saber, sua sobra, pois se ela permanece no discurso é

porque ainda habita o adulto. Trata-se, portanto de uma infância que persiste em cada um de nós. Ela nos possibilita um novo olhar, um reinventar, uma contemplação do novo, “do começo delirante e enlouquecedor, assim como é a própria infância.”(BARCENA, 2004, p.17).

A infância parece estar numa dimensão do devir, do começo, do balbuciar uma linguagem que ainda não é adulta, mas está no plano do desejo, e da reivindicação e no fundamento de um pensamento crítico que busca esse início e a origem de si mesmo, daquilo que não pode ser apreendido pelo pensamento e não pode ser expresso racionalmente, mas que o faz reconhecer-se como incompleto. É a infância que vai além daquela recuperada pela memória que incidiria somente sobre o físico e não alcançaria o imemorable, nem os segredos mais profundos, nem a experiência estética que o compreende.

Uma experiência da infância que em si é limpa e muda, e que ao tentar falar, não consegue expressar o que pretende, permanecendo no hiato entre a experiência e a linguagem, num abismo, num silêncio que nos leva a usar palavras que não traduzem o real significado daquilo que queremos dizer. Não consegue expressar o que sentimos, vemos, saboreamos ou a maneira de tocarmos e sermos tocado pelo mundo. Fernando Barcena vai nos dizer que, assim como a razão, a linguagem é que nos diferencia dos outros animais, fazendo-nos humanos:

Pelo nascimento somos presença singular no mundo. A voz do outro, que é dirigida a nós, a cada um, parece humanizar-nos e ao mesmo tempo pode nos expulsar do círculo humano cada vez que impede o nascimento das próprias palavras.(BARCENA, 2004, p.26).

As palavras tornam-se insuficientes e roubadas daqueles que tentaram expressá-las antes de nós, impondo-nos assim os jogos de linguagem a que fomos submetidos na racionalidade moderna, sendo as palavras jogadas num abismo,

perdendo-se e perdendo qualquer valor que pudessem ter. A linguagem articulada, por meio das palavras, vai sendo ensinada e, pelo aprender, tomamos a palavra do outro que nunca será a nossa e não nos permite dizer tudo ou refletir sobre elas.

Sem palavras, ficamos impossibilitados de expressar nossas experiências, pois como só nos apoderamos das palavras dos outros não conseguimos nomear nem criar nossas próprias expressões. Resta-nos o silêncio. Assim, Barcena, pela via da educação, propõe “dar a palavra” em vez de tomá-la como um esforço de abertura para o mundo para acolher as palavras novas que estão por vir. Seria como se uma palavra estrangeira trouxesse novo sentido ao que já conhecemos. Ou, como a experiência que temos quando nos deparamos com a língua de outro país, cujas palavras demoramos muito tempo para compreender seu sentido. Só depois de vários ensaios ou repetições em diferentes contextos é possível empregá-las adequadamente para expressar uma determinada realidade. É a palavra nova que tenta expressar a experiência já realizada buscando novos sentidos, recriando significados, pela análise crítica dela mesma.

A infância vai mostrando o caminho, à medida que nela habita o murmúrio desordenado e não-intencional que dá vida e sentido às palavras que serão um dia. É nela que está a semente daquilo que está por vir. Pelo nascimento chegamos a um tecido de palavras e nele vamos sendo, vamos construindo-nos e fazendo a nossa história. Uma forma de abertura em que não se pensa sobre o mundo, tentando-se concluir um sentido conceitual rígido, mas a partir da relação da experiência com e no mundo. Uma forma de aprender de novo o que já estava esquecido ou se pensava conhecer.

É aquela infância que se expressa como vivência do tempo, como processo de uma aprendizagem da finitude que não está condenada a um fim, mas o de

promover a possibilidade de um constante início da aprendizagem humana do tempo em toda sua extensão, um constante renascimento. É a aprendizagem dos recém-chegados que se educam colocando-se em contato com o passado, com o futuro e com seu presente; com seu mundo que estava aqui antes do seu nascimento, promovendo com cada novo nascimento um novo começo. “Por isso, cada final de história contém também um novo começo,”(BARCENA, 2004, p.42) um tempo finito inscrito no não dito, no devir. O nascimento torna-se assim, um “cair no inquietante”, pois por ele entramos plenamente na possibilidade de fazer experiência com e no mundo e fixar-nos perigosamente numa certa inquietude que nos mantém em movimento de resistência ao mundo interpretado. “Por isso, o mundo se inventa de novo quando, como no olhar da criança e na sua linguagem até torpe, olhamos o mundo como pela primeira vez cravando-lhe nossa imaginação em seu coração adormecido.”(BARCENA, 2004, p.70).

A infância, como sinônimo de transformação do espírito e do começo do pensamento, como condição da própria experiência com a fala, que acompanha a vida toda desde o nascimento, colocando-se como uma condição aquém da idade cronológica e sem qualquer proximidade com a figura da incapacidade, da ignorância e da inefabilidade tão caricata da infância na modernidade, mas uma infância do começo de tudo, do encontro como abordado por Jean-François Lyotard (1997), que se refere ao hiato entre a experiência e a ausência da linguagem articulada que constitui a infância tendo em vista os limites do pensamento para a compreensão, como ponto de articulação para o que considerou ser parte de sua teoria estética:

Ser esteticamente (no sentido da primeira crítica kantiana) é ser *aí*, aqui, agora, exposto no espaço-tempo e ao tempo-espaço de um algo que toca antes de todo conceito e inclusive de toda a representação. Evidentemente, não conhecemos este *antes*, porque estaria ali antes anteriormente a si mesmo. É como o nascimento e a infância, que estão ali antes de estarem em si mesmo. O *ali* em questão se chama corpo. Não sou eu quem nasce e que é iluminado [*infante*]. Eu mesmo nascerei depois,

com a linguagem, precisamente com a saída da infância [*enfance*]. Meus assuntos terão sido tratados, decididos, antes que eu possa responder por eles. De uma vez por todas, essa infância, esse corpo, esse inconsciente ficarão aí pelo resto da minha vida. Quando vem a lei, com o eu e com a linguagem já será tarde. As coisas já terão tomado um rumo. E o sentido impresso pela lei não terá borrado o primeiro rumo. Esse primeiro *toque*. A estética concerne a esse primeiro toque que me tocou quando eu não estava. Não é este o lugar para desenvolver esta estética negativa que governa toda a grande arte, toda a escritura, e não faz mais que revelar-se em plena luz com a arte e a literatura modernas. Sua obrigação, sua prescrição constitutiva é pagar o toque insensível com os meios sensíveis. (LYOTARD, 1997, p.44-45).

O “antes” que está ali mesmo antes do nascimento, da infância e, ao si mesmo se faz num processo somatório inexplicável que vai para além das aparências e se transforma em um “eu” somente depois com a linguagem, mas permanece nele e o acompanhará pelo resto da vida. Mesmo depois de ser impregnado pela racionalidade dos conceitos e das leis impostos pela vida e pela sociedade que nos guiam e dão outros rumos não terá borrado esse “primeiro toque”, que se encontra na dimensão estética na qual se envolve a infância e tem por obrigação pagar o toque sensível com os meios sensíveis. Meios que supõem a persistência da liberdade, inerente à infância, que ao mesmo tempo é portadora de um silenciamento, de uma ausência de fala, mas que mesmo antes de concretizar-se em linguagem articulada não deixa de afetar essa mesma linguagem e somar-se a ela teimando em sobreviver nela. Mesmo que o infante aprenda a falar, a partir de uma linguagem instituída e articulada, esse silenciamento, essa impossibilidade de se expressar continua a resistir e permanecem misturados nele, sejam como fragmentos de discursos, ou seja, como experiências, ultrapassando qualquer tempo cronológico.

Um trabalho de resistência, para Lyotard (1993), não significa isolar-se ou negar os novos meios de expressão resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico da modernidade, mas, com eles e por eles, procurar testemunhar a única

coisa que importa: a infância do encontro. “Não te esqueças de que foste e és, tu próprio, isso, a maravilha acolhida, o acontecimento respeitado, a infância misturada dos teus pais.”(LYOTARD, 1993, p.116).

É uma experiência vivida, que nos permite enfrentar o que fomos e somos enquanto acontecimento no mundo que vislumbra o começo de tudo. Não um começo que supõe uma emancipação ou o nascer de um pensamento emancipado, mas o início possível em nossos dias, o de uma promessa de emancipação que consiste em aplacar nossas angústias, nosso sentimento de impotência e nossa melancolia, para que possamos sobreviver a este mundo. Melancolia que Lyotard (1997) entende como fruto de uma impossibilidade de entrar em confronto com o passado que incide sobre o presente, mas que “ao menos é possível sublinhar a perda irreversível desse mesmo presente, da sua morte.”(LYOTARD, 1997, p.66). O que está presente agora pode estar condenado já a não ser mais, a não chegar a lugar algum: ao nada. A melancolia que omite a relação da alma com o não ser, mantendo seu processo passivo. O resultado disso, nas palavras de Lyotard:

[...] a infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido a impotência e da queixa de ser muito pequena, de estar aí atrasada (em relação aos outros) e de ter chegado muito pronta, prematura (quanto sua força), que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, de obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias. A infância é o estado da alma habitado por algo que jamais se dá nenhuma resposta, conduz suas em suas obras uma arrogante fidelidade a esse anfitrião desconhecido do qual se sente refém. A infância de Antígona. Compreendo aqui a infância como obediência a uma dívida que se pode chamar dívida de vida, de tempo, ou de acontecimento, dívida de ser aí pese tudo, dá que só o sentimento persistente, o respeito pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada. (LYOTARD, 1997, p.69).

O caminho que busca a origem e valorização de si mesmo, do que foi, do que se é, enquanto acontecimento no e com o mundo; da obediência a essa dívida que corresponde à infância enquanto resistência dos adultos de serem apenas sobreviventes, apenas viventes dentro de uma realidade racional.

Nesse sentido, a atividade pedagógica deve ser conduzida por meio de um ato político-filosófico que nos coloque diante do começo daquilo que foi nossa infância; daquilo que ficou em nós dos nossos pais e dos nossos professores; enfim, do percurso de nossa história e daquilo que está misturado em nós, mesmo antes de nascermos. O filosofar não como uma relação de um saber dado e repassado pelos nossos pais ou professores, mas de um processo que segue o curso no mundo frustrando a sedução da pedagogia afetiva que envolve a educação pela qual estamos envolvidos na modernidade, para buscar o desaprender e a paciência de construir o próprio saber através de um processo de formar e re-formar, no difícil trabalho de recomeçar, reconhecendo nossa menoridade e a infância de nosso pensamento.

A ciência moderna desautorizou a credibilidade da experiência tradicional e instaurou a fragmentação entre o racional e o sensível. Nossa realidade diante do fascínio do desenvolvimento tecnológico e da expropriação do pensamento que nos conduz a um saber técnico de mero reconhecimento, pois exige de todos nós maior velocidade, eficiência, interditando, assim, o pensamento crítico-reflexivo e o desejo de construir saberes. A consequência foi a exclusão da imaginação e o irremediável empobrecimento das forças de chegar ao conhecimento. Estamos envoltos em forças que nos impedem de pensar reflexivamente sobre o e no mundo. Este é o conflito que o presente coloca para a educação e é preciso que reconheçamos nossos limites, nossa incompletude de pensar, a nossa infância e buscar os caminhos para essa

disposição de criar estratégias que instiguem em nós e em nossos alunos este desejo já seqüestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não preciso do fim para chegar
Manuel de Barros.

A tarefa de concluir uma tese de doutorado nos deixa um incômodo no que diz respeito à percepção de que quanto mais avançamos em nossa investigação, mais queremos inquirir. Há qualquer coisa sempre inacabada em nosso texto, em nossa reflexão e, portanto, é sempre uma reflexão em movimento, inconclusa. Nesse sentido, devemos tomar as considerações aqui colocadas muito mais como um inventário de questões provenientes das reflexões que a antecederam do que como finalização delas. Não pretendemos, portanto, privilegiar o momento da conclusão, mesmo porque a cada ponto abordado, neste trabalho, as nossas considerações foram colocando-se. Se, mantemos esta denominação é porque estamos elaborando pensamento tendo como referência a produção acadêmica, que nos sugere a necessidade de que a reflexão nos conduza a um objetivo.

Não abrimos mão da tarefa do pensamento, mas não temos muita garantia de que ele nos leve a algum lugar determinado. Na verdade, exercitar o pensamento filosófico é antes de tudo encontrar pistas numa viagem ao desconhecido. Se quiséssemos afirmar com precisão que chegamos lá onde imaginávamos chegar, quando iniciamos nossa caminhada, talvez já tivéssemos desistido da aventura. Ou quem sabe a perseverança nos levasse a perceber que importa mais o caminho do que o ponto de chegada. Isso não significa um exercício de humildade ou uma forma de escamotear a dificuldade de assinalar um ponto final. Queremos, ao contrário, reafirmar que não existe caminho para quem imagina chegar à meta final ao terminar uma tarefa escrita.

Propomo-nos a dar por encerrado este percurso do trabalho, na contingência de dizer algumas últimas palavras, mas estas não têm a pretensão de ser conclusivas; estão aqui colocadas a título de um provisório fechamento. É preciso, no

entanto, admitir a necessidade de pôr uma ordem final neste percurso da caminhada do doutorado.

Começamos nossa viagem a cavar, como fez o poeta, “achadouros”¹¹ da infância, querendo encontrar uma outra possibilidade de pensá-la, pela reinterpretação deste conceito, pelas idéias dos filósofos contemporâneos. Deparamo-nos com um terreno árido, difícil de cavar, parecia impossível penetrar nele, diante da força do olhar pressuposto pelos ideais iluministas de formação e de emancipação humana em que se assentou a educação e conseqüentemente sobre nossa própria formação. Um caminho que o resgate histórico das imagens construídas acerca da infância e seus desdobramentos na prática pedagógica foi delineando-a pela sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade moderna, associada a idéia de menoridade e incapacidade. São concepções que marcam a infância pelo seu traço negativo, como um momento da imaturidade em que o indivíduo é incompleto e deve ser preparado para a emancipação, ou seja, superar sua menoridade para alcançar a maioridade, a razão e a vida adulta. Sua falta de acabamento volta-se muito mais para a submissão a regras e enquadramento às normas sociais do que o da abertura para propiciar uma experiência formativa.

A concepção de infância com a qual estamos familiarizados em nosso tempo apresenta-se relacionada a uma etapa cronologicamente pré-determinada da vida do homem ou ainda caracterizada pelo estado de ingenuidade que independe da idade cronológica. Idéias alicerçadas pela necessidade humana de emancipação, em que tanto uma quanto outra apresenta a infância como tempo de preparação, de proteção, de formação de sujeitos autônomos ou não, relacionada à esperança de um tempo melhor, ou a uma experiência única e intransferível de infância.

¹¹ Estamos nos referimos, ao belíssimo poema *Achadouros de Infância* do poeta Manuel de Barros (2003).

A imagem do trabalho docente foi construindo-se nestes termos e ainda se fundamenta sobre os que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo porque possuem uma vida sem razão, sem consciência ou moral, nos desdobramentos de uma pedagogia na qual a infância é abordada como uma experiência singular a ser corrigida no processo formativo subjugada a uma racionalidade subjetiva envolta na disciplina, na autoridade feita através da escola sob o jugo do professor. E, assim, a infância, pela via da educação, vai deixando seu traço de inferioridade para constituir-se como possibilidade.

Em nossa viagem, fomos como crianças “fuçando”, escavando, duvidando e, nesta terra petrificada pela idéia de infância enquanto possibilidade silenciada e manipulada, encontramos as raízes criancieiras e nossa incompletude que não se aprisiona, nem silencia. Nela haverá sempre aquilo que é singular, único e original. É fato que, enquanto seres sociais, históricos e culturais, carregamos algo que é de continuidade e, que sendo assim, rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo, da infância e, assim, como diz Larrosa:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2003, p.186).

Esta presença enigmática é que nos interessa. De uma infância que encontra a experiência e nos permite ser, tocados por ela. Uma infância que, dessa forma, se deixa levar rumo ao desconhecido para que a vejamos como novidade, aprendizado e experiência. Experiência de infância, enquanto aventura, que junto aos filósofos que nos acompanharam, pudemos pensá-la de outra forma, não como racionalidade científica, mas pelo prisma pelo qual vem sendo tomada pela filosofia contemporânea, apreendida como algo singular, que não pode ser traduzida por palavras, mas pela rememoração, por aquilo que não está dado, nem tem resposta certa, mas nos faz ter atitude e nos obriga a uma ação que, muitas vezes, não tem uma única resposta, mas nos leva por caminhos diversos à sua procura.

A infância que encontra a experiência para quebrar o espelho que reflete apenas parte da realidade que impede a realização da verdadeira experiência da infância e do entendimento de que o verdadeiro saber é proporcionado por aquele que nos ensina a desaprender. É preciso estar disposto a abrir as portas para uma experiência múltipla de nós mesmos e deixar fluir o sentido da transformação, do educar, do instruir, do nutrir o espírito de discernimento e formar para a complexidade, situação em que homem e pensamento constituem-se parte desta complexificação do conhecimento e desta *in-fância*. “O pensamento está aqui, emaranhado em não-pensamento, tentando desemaranhar a língua perdida da infância.”(LYOTARD, 1993, p.123). Esta infância que Lyotard (1997) compreendeu como

[...] obediência a uma dívida, que se pode chamar de dívida de vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada. (LYOTARD, 1997, p.69).

Uma dívida que nos indica a valorização daquilo que fomos e somos enquanto acontecimento no mundo. Uma experiência singular e histórica, que diante de

um pensar reflexivo e filosófico, nos coloca diante do começo que significou a nossa infância, reconhecendo, entre os labirintos e percalços, as possibilidades que ela nos deixou. A experiência da infância, que defendemos é a que rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo e da nossa própria infância. É a que nos permite combater a infantilização do trabalho docente que se desvaloriza, que simplifica a transmissão e apropriação dos bens culturais com a didatização da complexidade do conhecimento transformado em mera informação.

Percebemos que há certa cumplicidade entre o pensamento dos filósofos contemporâneos que nos acompanharam, o pensar pela reflexão filosófica, a infância e a educação. Um pensamento que nos coloca a infância como ensinamento de uma atividade que segue o curso do mundo, num processo que vai pela contramão daquilo que está instituído e idealizado na sociedade moderna, que nos forma, nos de-forma. Seria este encontro com o pensamento filosófico, com a infância e o pensar o trabalho docente, um processo de constante busca de identificação e desvencilhamento que não tem fim, porque este não existe, mas se empenha na difícil tarefa do recomeço e da busca. Um encontro que reconhece a infância de nosso próprio pensamento e a menoridade em que todos nos encontramos.

O trabalho docente tem assim a tarefa educativa, não de vasculhar arquivos, de explicar os saberes produzidos ou de confirmar a premissa de que ensinar é transmitir e aprender é se apropriar de conhecimentos, mas ir, em direção à infância do mundo e restaurá-la. É pensar na relação do que forma e nos dão forma, naquilo que nos con-forma e nos de-forma de alguma maneira, expulsando-nos assim da nossa experiência com a infância. O professor deve proporcionar um encontro problematizador, no qual o formar quer dizer ajudar o espírito possível, a espera da realização da infância e aprender, o decifrar a partir de uma experimentação, de um

tornar-se sensível; enfim, o trabalho docente na sua função criadora, que se dá a partir da experiência da infância, na sua condição *in-fante*.

Acreditamos que a condição da infância é a experiência, assim como a experiência é a condição da infância. Se, estamos diante de um tempo de rechaçamento da experiência que nos faz sentir vazios, sem perspectivas, sem conteúdo, nossa infância se empobrece na mesma medida e corremos o risco de nos deixarmos levar por caminhos do voluntarismo, das próteses pedagógicas do “deixar acontecer”, das saídas fáceis e das receitas que limitam o pensamento. O que nos resta fazer é pensar o que pode significar a experiência e sua linguagem no campo pedagógico; abrir um espaço para pensar a experiência de outra maneira, assim como pensou Larossa (2004, p. 33), “não como algo que perdemos ou algo que não podemos ter, mas como algo que talvez se dê agora de outra maneira, de uma maneira, que ainda não tenhamos palavras.”

Entendemos a experiência da infância como um *experimentum linguae*, como propõe Agamben, em que o professor possa experimentar essa condição *in-fante* do exercício da ausência e busca da linguagem para então, a partir dele criar possibilidades de que os significados se abram para novas interpretações e novas possibilidades de significações, permitindo que professores e alunos se abram para a possibilidade da experiência com e na infância, dando voz ao silêncio.

O pensamento dos filósofos contemporâneos, convidados a se juntar nesta caminhada, abranda as angústias iniciais desta pesquisa ao sintetizar esse retorno à infância, dando-lhe um olhar diferente do pressuposto pelos ideais iluministas que se construiu na sociedade moderna e pela qual seguiu nossa educação. Embora estes olhares tragam diferenças substanciais entre as concepções de infância e educação, há pontos que estes olhares se cruzam e são retomados pela filosofia da educação com o propósito de promover outras formas de pensar a experiência da infância e de

desenvolver outras atitudes em relação a ela na atividade pedagógica. A infância defendida como condição e possibilidade do caminho do aprender, não só dos alunos, mas dos professores para o falar, o narrar sua própria história e do pensar.

Reforçamos a defesa da necessidade de escavar os quintais do trabalho docente que não apenas fale sobre infância, mas que aprenda com ela. Acreditamos numa formação como encontro, marcada pelo diálogo crítico e reflexivo sobre a própria prática, como nos ensina Adorno, ou pelo não querer ser governado desse modo, como insiste Foucault. Enfim, uma relação entre infância, experiência e prática pedagógica que nos instigue a cavar “achadouros” da infância, que, por ser esperançosa, carrega em si a transgressão. Uma formação na qual possamos estabelecer relações infantis conosco, com os outros e com o mundo. Formação e experiência. Experiência e infância. Infância da própria formação.

Esta pesquisa quer integrar-se ao percurso em que a infância vai deixando seu traço negativo, tão enfatizado como um mal necessário que deve ser superado, para encontrar-se enquanto tempo e espaço de experiências vividas intensamente pelas crianças e rememorado por elas quando adultas. Uma infância que se propõe afirmativa, uma infância que não pode se traduzir em simples palavras ou conceitos, mas pode e deve ser experimentada, vivida e narrada no tempo e espaço em que infância e experiência se (re)encontram no desejo da possibilidade aberta e sempre aberta para o mudar, o recomeçar ou o (re)construir a si próprio, a sua história e seu mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. Educação: para quê. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p.139-154.
- _____. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p.97-118.
- _____. Teoria da semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.17, n.56, ago./dez. de 1996.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGAMBEM, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002 .
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.
- BARCENA, Fernando. **El delírio de las palabras**. Barcelona: Herder, 2004.
- _____. **La experiencia reflexiva em educación**. Barcelona: PAIDÓS, 2005.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAUDELAIRE, C. **Obras estéticas**: filosofia da imaginação criadora. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENJAMIN, A.; OSBORNE, P.(Org.) **A filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie; escritos escolhidos**. São Paulo: Cultrix, 1986a. p.195-198.
- _____. **Escritos**: la literatura infantil, los niños y los jovenes. Buenos Aires: Nueva visión, 1989a.
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. São

Paulo: Brasiliense, 1987. p.72-142. (Obras Escolhidas, v.2).

_____. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nicolau Lescov. São Paulo: Vitor Civita, 1975. (Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos).

_____. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio R. (Org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.9-70. (Obras Escolhidas, v.2)

_____. Um lírico no auge do capitalismo. In: BAUDELAIRE, C. **Um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v.3. (Obras Escolhidas).

_____. Experiência e pobreza: sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. v.1. (Obras Escolhidas)

BOLLE, W. **Fisionomia da metrópole moderna**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

_____. A idéia de formação na modernidade. In: GUIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.9-32.

BUCCI, E.; KHEL, M. R. **Videologias**: ensaio sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p.17-39, set/dez. 2002.

_____. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, S. M. **A crítica de Adorno à cultura moderna**. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHAUI, M. O que é ser educador hoje? Da arte as ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. (Org.) **O educador hoje**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p 51-70.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDEIRO, Z. S. **A alegoria como conceito**: uma leitura Benjaminiana do Barroco. 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Coleção Os pensadores).

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.

FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.61-82.

_____. **Sintoma social dominante e moralização infantil**: um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim. São Paulo: USP, 1994.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p.277-293.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O que é crítica? (Crítica e *Aufklärung*). **Cadernos da FFC**, Marília, v.9, n.1, p.169-189, 2000.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FRANCO, R. Modernidade e experiência de Choque. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G.(Org.). **Tecnologia, cultura e formação**: ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAG, B. A Questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. In: **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.2, p.7-44, 1989.

GAGNEBIN, J. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos,142).

_____. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P.(Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.83-100.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Walter Benjamin**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Repensar a educação: Foucault. **Revista Filosofia**: Sociedade e Educação. Marília: n.1, p.93-118, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação. In: _____. **Infância, Escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p.111-125.

_____. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Crítica da razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KECHINKIAN, A. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Colibri, 1993.

KENNEDY, D. Notas sobre a filosofia da infância e a política da subjetividade. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p.75-88.

_____. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p.129-159.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. O. **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.51-70.

_____. O. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: _____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p.61-95.

_____. Da minoridade à maioridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: _____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.237-256.

_____. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W.O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p.59-74.

_____. O mito pedagógico dos gregos. In: _____. **Infância entre educação e filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2003b. p. 25-59.

KOTHE, F. R. **Benjamin e adorno**: confrontos. São Paulo: Ática, 1978.

_____. Poesia e proletariado: ruínas e rumos da história. In: KOTHE, F. R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: _____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p.83-106.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.19-34.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2000.

- _____. **O inumano**: considerações sobre o tempo. São Paulo: Estampa, 1997a.
- _____. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- _____. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade até nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).
- MURICY, K. Benjamin: política e paixão. In: NOVAES, A. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras/Funarte, 1987. p.497-508.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1957.
- OLIVEIRA, M. L. B. **Infância e historicidade**. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PAGNI, P. A. A possibilidade da educação para a emancipação no presente: considerações a partir de Foucault e Adorno. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v.5, 2005.
- _____. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W. **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.31-50.
- _____. Infância. In: CARVALHO, A. D. V. **Dicionário Temático de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2007. (mimeo, no prelo).
- PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- PENIDO, S. S. T. **O caleidoscópio da memória**: Bergson, Freud e proust na filosofia da História de W. Benjamin. 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio Janeiro.
- PEREIRA, V. A. **Pensando a infância em tempos pós-metafísicos**: uma leitura a partir do conceito de indústria cultural. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/art05vap.htm>>. Acesso em: 17 maio 2005.
- PLATÃO. **A república**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1965. v.1-2.
- PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. (Org.). **Tecnologia, cultura e formação**: ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003.
- PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- RUANET, P. S. A. **Razão nômade**: Walter Benjamin e outros viajantes. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

SANTOS, S. E. **A criança e sua infância: combates nos saberes em educação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

VAZ, A. F. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. **Educação em Revista**, Marília, n.6, p.51-66, 2005.

VINCENT, L. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: UNESP, 1994.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.