

O reino encantado do construtivismo

Tania Mara Tavares da Silva¹

Introdução

Quem sabe por dever de ofício ou, então, por mera curiosidade, tenha, nos últimos tempos, refletido e lido sobre alguns autores cujos nomes “enchem” a boca de minhas alunas. Os olhos brilham quando falam de Vygotsky, Freinet, Emília Ferreiro e, fechando todas as discussões, o construtivismo. Para elas, estudantes de Pedagogia e também professoras da rede pública, nada mais seguro e, por vezes mágico, que *A Proposta* o que, no caso, quer dizer a mesma coisa que a proposta construtivista.

Sei que não estão solitárias neste movimento. O encantamento com o construtivismo ou propostas alternativas próximas a ele tem sido realimentado, por exemplo, no próprio curso de Pedagogia ou reportagens da revista *Nova Escola*, publicação destinada especificamente a professores de 1º grau. Há, portanto, uma farta literatura que relata experiências que “deram certo”.

Quem sabe, também por dever de ofício, sempre tendi a desconfiar das unanimidades mesmo que não seja pela mesma razão de Nelson Rodrigues, que eternizou a frase: “toda unanimidade é burra”. Minha desconfiança, acredito, apóia-se muito mais na idéia de que devemos olhar qualquer teoria com algum olhar de suspeição antes de nos entregarmos a ela. É preciso dissecá-la e entendê-la de forma plena para, depois, concordarmos com seus pressupostos e divulgá-los.

Além desta postura, inerente à minha formação, algo mais prosaico me incomodava. Não era possível, eu me perguntava ao ler a *Nova Escola*, que não houvesse uma experiência com o novo que não tivesse dado errado. Onde estavam os erros, as frustrações, enfim, as experiências mal sucedidas? Onde se escondiam as histórias sem final feliz? O universo da revista parecia, para mim, uma reedição contemporânea do conto de fadas onde o final “e eles foram felizes para sempre” era inexorável.

É claro, pensava à guisa de resposta, que uma revista que pretende incentivar e colocar novas saídas e propostas pedagógicas para os professores não pode arrolar casos e experiências frustrantes. Mas o erro não vem sendo colocado como algo positivo que não deve ser punido e sim aproveitado como parte do processo de aprendizagem? Será que só os erros dos alunos são relevantes?

Confesso que ainda não encontrei uma resposta definitiva para esta minha inquietação. Mas, se a resposta ainda não está pronta, ela se desenhou com um pouco mais de clareza quando me deparei com um artigo de Silva (1996) no qual ele, fazendo o papel de bruxo no reino mágico do construtivismo, afirmava, com todas as letras, sua tendência conservadora.

A leitura das idéias deste autor, ao mesmo tempo em que reafirmaram algumas de minhas suspeitas, colocaram-me outras que, em meu entender, Silva não responde. Assim, embora concorde com sua visão sobre o construtivismo, da qual falarei logo em seguida, creio que esta proposta pedagógica é necessária. Melhor dizendo, o aceite quase incondicional dos professores de primeiro grau por esta proposta pode ser entendido a partir de outros recortes. Falo especificamente do fenômeno de exarcebamento do individualismo e mudanças na idéia de infância e família nestas últimas décadas.

Este texto tem, portanto, um duplo objetivo. Em primeiro lugar, colocar e reafirmar a crítica de Silva ao construtivismo e, em segundo lugar, afirmar sua necessidade ou, melhor

1. Mestranda da Faculdade de Educação -PUC-Campinas; Professora das Faculdades Salesianas/Americana.

dizendo, seu sentido frente às mudanças enunciadas acima.

A crítica ao construtivismo

Em seu texto "Desconstruindo o Construtivismo", Silva (1996) aprofunda algo já enunciado por ele em um texto anterior. Ao fazer a crítica ao neoliberalismo, Silva (1994) afirmava a convergência entre as propostas neoliberais e a hegemonia do discurso construtivista. Esta convergência se daria, principalmente, pela definição do novo sujeito necessário ao neoliberalismo: autônomo, racional, participativo e responsável.

Ora, podem afirmar, mas este não é um sonho que a escola vem perseguindo há algum tempo? O problema, coloca Silva, é que esta transformação encontra-se ancorada mais uma vez em uma transformação técnica (no caso da escola, uma transformação no processo de aprendizagem) que desloca a questão política, ou melhor dizendo, transmuta questões políticas em técnicas.

As afirmações deste autor só foram melhor compreendidas por mim quando me deparei com o texto publicado em 1996. Ali estava, com todas as letras, uma explicação mais bem acabada deste pacto entre o neoliberalismo e a proposta construtivista, embora, neste último texto, o universo do primeiro não tenha sido mencionado. Vejamos, agora, quais suas principais colocações.

A abordagem pretendida pelo autor é a de realizar uma análise crítica do construtivismo "de fora de seus pressupostos". Isto significa que sua pretensão não é discutir o cerne das propostas construtivista e as discordâncias dos autores elencados sob o mesmo "guarda-chuva" teórico metodológico e, sim, analisar as condições sociais sob as quais esta teoria tornou-se hegemônica.

A hegemonia do construtivismo, afirma, ocorre principalmente pela ausência sistemática de teorias educacionais positivas que fossem sugeridas como saídas diante das análises feitas pela teoria social da educação (particularmente

as teorias reprodutivistas). Assim, com exceção das propostas de Freire e das de pedagogia dos conteúdos que propunham soluções, mas cujos princípios eram muito genéricos, nada poderia ser colocado como solução e, via de regra, ficava-se apenas com a crítica. O construtivismo, então, com seu aparato metodológico, com propostas ancoradas *no como fazer*, teria vindo de encontro a uma demanda dos professores.

O aceite incondicional, continua, advém de duas promessas. Por um lado, "ele aparece como uma teoria educacional progressista satisfazendo critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, classificam-se como de esquerda. De outro, (...) fornece uma direção clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano com forte prestígio científico."² Esta sedução do construtivismo acentua-se ainda mais quando comparada às teorias macro-sociais que não dizem que fazer na sala de aula. Como diriam minhas alunas: "de que adianta saber o que é ruim se não me dizem que fazer".

O que Silva está colocando é que o construtivismo, com seu aparato do *como fazer na sala de aula*, transformou-se em uma saída viável para os professores que compreendiam que a pedagogia tradicional "reproduzia a desigualdade", mas não sabiam muito bem que fazer depois desta compreensão. O construtivismo apontava saídas e, se algo não desse certo, como, muitas vezes já foi enunciado, o problema não estaria na "receita" construtivista, mas sim na forma de realizá-la ou nos ingredientes, que nem sempre poderiam ser de boa qualidade.

Mas, afirma Silva, a predominância do construtivismo, como saída progressista, representa uma tendência conservadora à medida em que recupera e reforça o predomínio da psicologia na Educação e Pedagogia. Por que isto é considerado um problema?

A Psicologia, afirma o autor, lembrando Foucault, "assim como as outras ciências do conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de

2. Silva, 1996 p.215v

conhecer melhor para controlar, para produzir subjetividades e identidades".³ Sabe-se que a história da pedagogia confunde-se com a da psicologia educacional. Se isto é verdadeiro, qual é o problema que coloca o autor? O perigo, coloca Silva, reside no fato de que a psicologia despolitiza a educação, pois a isola de seu contexto social mais amplo, assim como de seus componentes políticos. Porém o perigo maior do construtivismo é esta idéia estar escondida pelo que propõe.

A proposta construtivista propõe-se a ser mais que uma teoria da aprendizagem. Ele se advoga, também, como uma teoria social da educação quando se apresenta como progressista e radical por favorecer relações democráticas e por seu sentido libertador. Assim, crianças educadas sob esta perspectiva tenderiam a ser mais críticas no sentido de não aceitarem tão facilmente relações autoritárias. Para Silva, este é o grande engodo, a grande falácia da proposta construtivista.

Concordemos ou não com suas considerações, é bem verdade que o discurso dos professores na defesa da proposta quase sempre recai sobre estes atributos. Ao contrário da pedagogia tradicional ou bancária, se quisermos usar a expressão tão conhecida de Freire, no construtivismo a opinião do aluno é ouvida, sua interação em grupo é cientificamente explicada e até mesmo o social é incorporado como parte relevante no aprendizado.⁴

O problema com esta defesa é que ela, segundo Silva, não é verdadeira. Para ele: "Na formulação original (...) não existe pretensão política (...) interessa a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional como a escola. (Como isto inexistente, o componente político é induzido) ... através da única possibilidade que um referencial psicológico pode proporcionar, o do comportamento individual e interpessoal. (Assim), a democracia e a

política tornam-se sinônimos de relações interpessoais".⁵

Para finalizar o resumo das idéias de Silva, gostaria de ressaltar alguns de seus argumentos que reafirmam a pretensão do construtivismo a constituir-se como uma teoria social da educação, utilizando, para tanto, elementos e práticas que negam esta perspectiva.

Uma conseqüência funesta proporcionada pela hegemonia construtivista é a naturalização do processo de aprendizagem. Tudo se passa como se a escola apenas revelasse o "desenvolvimento naturalizado", tornando, portanto, invisíveis as distinções sociais e históricas. Além disso, há diferenças significativas entre a psicologia construtivista e a pedagogia construtivista. A psicologia diz *como se aprende* e a pedagogia diz *como se deve aprender*. Ora, afirma o autor, se o *como* pode ser universal, o *como se deve* está dado histórica e culturalmente. Assim, a transposição pura e simples de uma psicologia para uma pedagogia exige a compreensão de que qualquer proposta pedagógica insere-se em um processo de controle e poder. Ao que parece, o construtivismo comete, neste sentido, dois "pecados": faz esta transposição sem levar em conta este processo e também pretende estar fora dele.

Além disso, a pretensão do construtivismo em se constituir como uma nova teoria social esbarra em um outro problema. Não basta, afirma Silva, reconhecer a existência de elementos sociais e políticos na educação como complemento, como algo que se soma ao aspecto psicológico. Fazer isto é esquecer as bases sociais e políticas da educação institucionalizada da qual o construtivismo, mesmo que não o queira, é parte integrante.

Mas sua face mais reacionária é a negação das condições materiais e sociais como base importante e vital na constituição do processo de aprendizagem. Tudo se passa como se a mi-

3. Silva, *idem*, p.216

4. O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky é um bom exemplo do que afirma Silva. "A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda das tarefas solucionadas de forma independente e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes" (Vygotsky, apud Der Veer e Valsiner, 1996 p. 365 grifos meus).

5. Silva, *ibid idem*, p.218-219.

séria e a pobreza não trouxessem nenhum dano. Ao que parece, acrescento às idéias de Silva, os construtivistas acreditam estarem sendo mais democráticos quando negam a desigualdade, colocando no mesmo patamar as condições de pobres e ricos na aquisição do conhecimento. Esquecem que a ocultação da desigualdade por sua negação pura e simples pode encobrir e reproduzir mazelas de forma infinita. Esquecem que a transposição das desigualdades e, quem sabe, sua eliminação, só se façam com um reconhecimento prévio de sua existência. Não seremos melhores se não dissermos às crianças ou a quaisquer alunos, suas limitações e dificuldades. Pelo contrário, a ilusão da democracia é alimentada continuamente por um tipo de comportamento que nega a desigualdade ou aceita-a, reiterando, porém, que os novos métodos construiriam a igualdade na sala de aula. É o canto do cisne do neoliberalismo reificado pelas propostas construtivistas.

Por fim, Silva não poupa o construtivismo nem em suas pretensões mais básicas: a de ser uma teoria pedagógica globalizante. Para ele, esta teoria repete o erro de outras, quando se centra exclusivamente no *como*, esquecendo-se de mencionar o que se *deve aprender*. Afirma: "O que o construtivismo tem a nos dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado etc... além de vagos e ingênuos apelos ao conhecimento universal?"⁶ Uma questão, é bom frisar, já colocada por Bomeny (1994) como um dos grandes males dos cursos de pedagogia e, ao que parece, reiterado pelo construtivismo.

Para Silva, o projeto progressista a que se pretende o Construtivismo ainda está por ser construído. Concordo e acrescento: a julgar-se pelo que vivo como professora do ensino superior em um curso de pedagogia, este projeto ainda deve demorar muito para se efetivar. E isto porque, como mostro a seguir, o que seduz no construtivismo é muito mais que seus ensinamentos sobre como deve o professor proceder na sala de aula ou ensinar os seus alunos. Sua sedução insere-se na cultura da subjetivi-

dade e afetividade ou como afirmam com mais vigor alguns autores: no irracionalismo.⁷

O encantamento do Construtivismo

A tirania da Intimidade

Embora concorde com as críticas feitas por Silva (1994 e 1996), queria ousar, neste texto, uma tentativa de compreender a hegemonia do construtivismo para além de suas pretensões como proposta pedagógica. Ou seja, que o construtivismo, com sua ênfase no individual, revela-se como parte de um fenômeno mais amplo a que Sennett (1988) denominou *tiranía da intimidade*.

Não se trata de defender a proposta construtivista negando o que Silva colocou como crítica, mas sim afirmar que o criticado por ele é, paradoxalmente, seu grande encantamento.

O construtivismo possui uma enorme afinação com o que os indivíduos hoje valorizam, isto é, suas particularidades, intimidades, histórias pessoais, negando-se, portanto, qualquer importância ao mundo impessoal que soa como frio e distante. Talvez, por isto, as teorias macro venham perdendo, cada vez mais, seu charme e preocupação com o político venha sendo paulatinamente substituída por uma ênfase na afetividade e subjetividade.

Para Sennett (op.cit): "Multidões de pessoas estão, agora, preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares (...) Como resultado, originou-se uma confusão entre a vida pública e a vida íntima: as pessoas tratam em termos de sentimentos pessoais os assuntos públicos, que somente poderiam ser adequadamente tratados por meio de códigos de significação impessoal."⁸ Esta ideologia individualista, que se manifesta em quase todos os domínios da vida cultural e social, também está presente na educação, vida escolar que, cada vez mais, valorizam as subjetividades.

6. Silva, idem, p.227

7. Ver neste sentido, Rouanet (1987); (1993)

8. Sennett, 1988 p.17-18.

Na escola e, particularmente, no que se defende às primeiras séries, a relação professor-aluno estabelece-se de forma mais próxima da descrição da relação entre o psicólogo e analisado. Nela, o primeiro (psicólogo-professor) não interfere no discurso do segundo (paciente-aluno), para que não ocorram distorções na compreensão de seus problemas. Além disso e por causa disso, a idéia de compreensão substitui a de ensino e julgamento: compreende-se o esforço do aluno, os erros não são punidos, mas interpretados de acordo com a personalidade e a história de cada indivíduo. Abandona-se a idéia de grupo homogêneo, uma das características básicas da estrutura de sala de aula, transformando-a numa espécie de reunião de *selfs*, com os quais o professor deve ter uma relação personalizada. Neste sentido, a classe, como objeto do processo pedagógico, perde cada vez mais importância. O que importa descobrir são as necessidades de cada indivíduo-aluno para, então, dar a ele um tratamento condizente com sua personalidade.

Por isto, o construtivismo é tão sedutor. Ele não coloca, como afirma Silva (1996), apenas o que fazer na sala de aula na segunda-feira pela manhã. Mais que isto: a maneira como ele dispõe a relação professor-aluno é parte integrante de uma cultura narcísica que valoriza o indivíduo, a intimidade, personalidade, pessoalidade. O eco que ele realiza na "cabeça" das professoras é muito mais que pedagógico: faz parte de uma cultura que, cada vez mais, não só abandonou os problemas públicos, mas também os analisa sob a ótica da intimidade.

Os efeitos do narcisismo exacerbado são funestos e, concordando com o que afirma Silva, são realmente conservadores e, mais que isto, podem levar a um novo despotismo. Toqueville, profeticamente, já anunciava este estado de coisas em seu "A Democracia na América", quando afirmava: "Quero imaginar sob quais novos traços o despotismo poderia se produzir no mundo: vejo uma multidão incontável de homens semelhantes e iguais que giram incessantemente em torno de si mesmos para obter prazeres pequenos e vulgares com os quais preenchem sua alma. Cada um deles, em

separado, é como um estranho ao destino de todos os outros: seus filhos e seus amigos particulares formam para ele toda a espécie humana; quanto ao resto dos concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê; ele os toca, mas não os sente; só existe em si mesmo e para si mesmo, e, se bem que ainda tenha uma família, pode se dizer pelo menos que não tem mais pátria".⁹

Um indivíduo sem pátria, sem grupo e centrado em si mesmo não se preocupa com questões macro-sociais. O que lhe interessa só faz sentido se ecoar em seu pequeno mundo que, como afirma Toqueville, não vai muito além da porta de sua casa. E, pior que isto, vive o mundo público como se fosse o domínio do privado.

Mas há um último ponto a ser colocado também como um dado importante para a compreensão do aceite quase incondicional do construtivismo. Falo especificamente na mudança da idéia de infância que expressa, na verdade, modificações na forma de se viverem as relações familiares. E, embora seja um outro recorte, também aqui a questão do individualismo exacerbado é fundamental para a compreensão deste fenômeno.

O desencantamento da Infância

Quantos de nós não queremos esquecer "o reino deste mundo"? Quantos de nós, quando crianças, sonhávamos com as histórias que invariavelmente começavam com "Era uma vez" ... e findavam com "...e eles foram felizes para sempre". Povoávamos nosso reino com outros reinos onde bruxas eram sempre vencidas por príncipes e princesas. O afago da mãe, muitas vezes, misturava-se ao castigo mais severo, a horários que deveriam ser obedecidos, a frustrações quase sempre minimizadas com a frase - "quando você crescer...". Era um tempo em que crescer significava muito mais que tamanho; seria o momento de autonomia; o momento esperado de ser, finalmente, um adulto sem hora marcada, sem ordens, um momento em que sonhávamos seria o da liberdade.

Para onde foi esta infância?

9. Toqueville, apud Jaccard, 1985 p.9.

O problema do fim da infância e suas implicações para a escola já foi tratado. Nos anos 80, Lovisolo (1987) nos mostrava o quanto a aliança família-escola é um dado valorizado pelos professores para a melhor realização do processo de aprendizagem. Os dados deste autor referiam-se mais particularmente às camadas populares que, segundo os professores, tinham como característica uma família muito distante da ideal. Os filhos-alunos acabavam pagando com o fracasso escolar por estarem inseridos em famílias que se caracterizavam por uniões transitórias, pelo abandono dos filhos, pela impossibilidade de ajudá-los no dever da escola, seja por descaso ou uma impossibilidade efetiva, como por exemplo, pais analfabetos ou semi-alfabetizados. Por tudo isto, as crianças acabavam tornando-se "adultos em miniatura" já que além de não se constituírem como o centro da família, muitas vezes, tinham por obrigação contribuir para o sustento familiar o que, cada vez mais, afastava-as da escola.

Sabemos que este quadro acentuou-se principalmente por causa do desemprego e crise econômica que grassa o país nos últimos anos. Mas, além disso, um fenômeno muito próximo a este anda ocorrendo: o adulto em miniatura, o abandono dos filhos parece não ser mais só singular às camadas populares e vem-se acentuando também em outras camadas da população.

O fenômeno da "nova infância" ou "fim da infância" tem sido objeto de preocupação de educadores, mais particularmente no que se refere às suas conseqüências para a educação: o problema de indisciplina na sala de aula; a ausência de limites por parte das crianças e, principalmente, a responsabilidade da escola na educação em tempo integral destas crianças.¹⁰ Neste último caso, reclamam as educadoras que a família tem, cada vez mais, deixado a cargo da escola noções básicas de formação. Cresce, neste sentido, a idéia de que viveríamos uma nova mudança histórica na qual a representação da idéia de infância estaria ganhando novos

contornos e, hoje, a criança não se separaria do adulto nem na vestimenta e nem em atitudes.

Sabemos que não foi há tanto tempo que se consolidou a idéia da separação entre adulto e criança. Segundo Ariés (1979), apenas no século XIX esta idéia finalmente se consolidou e a criança foi então, erigida como o ser central da família. Nela, o afeto aos filhos se traduz não só por carinhos e cuidados, mas também pela limitação da prole. Isto porque só um número menor de filhos, possibilita que os cuidados e carinhos existam concretamente.

A modernidade expandiu esta forma de viver em família como modelo ideal para todas as classes sociais. Portanto, desde o século passado, a antiga família constituída de pai, mãe, muitos filhos e, por vezes, algum agregado ou parente, já não é mais desejável, embora ainda se constitua, em realidade, no Brasil contemporâneo principalmente, nas famílias de renda mais baixa.¹¹

Juntamente com a nova estrutura e mudanças operadas no ambiente familiar, o exercício da maternidade e paternidade também sofreu modificações importantes ao longo da história. O afeto de mãe para filho, por exemplo, nem sempre pertenceu ao mundo dos sentimentos que podiam ser expressos. Como mostra Badinter (1980), este foi um amor que precisou ser conquistado. Ou seja, mesmo que, como acreditam alguns, ele pertença ao mundo da natureza, do instinto, durante muito tempo este natural e instintivo sentimento foi aprisionado e negado por uma sociedade que não cobrava da mãe nenhum sentimento de "corujice"; nenhuma expressão de apreço maior pelos filhos ou, até mesmo, nenhuma expressão de carinho.

O pai, que no mundo contemporâneo até precisa saber "trocar fraldas", reinou durante muito tempo nos lares como ausente das tarefas domésticas e cuidados com os filhos. Que diriam nossos bisavós se vissem os casais, não só a mãe, preparando-se para a chegada do filho? Casais que fazem de forma conjunta exercícios que ajudarão no parto, cursos de cuidados com os bebês, acompanhamentos terapêuticos para

10. Ver neste sentido, Aquino (1996).

11. Como as famílias das classes populares merecem uma análise à parte e meu objetivo não é este, não tratarei delas neste texto.

conviver melhor com a mudança que ocorrerá na vida do casal e tantas outras formas novas de viver este "velho" acontecimento. Aliás, o que diriam estes "antigos" sobre a necessidade de tanto preparo e tantos especialistas para acompanhar o nascimento de um filho? Com certeza, ter filhos hoje é bem diferente do tempo em que o acaso e não a ciência, determinava quando isto ocorreria e como iríamos operacionalizar nossas vidas diante deste novo acontecimento.¹²

Mas eu falava do sentimento que se tornou quase obrigatório no interior das famílias. O amor entre pais e filhos na modernidade é, portanto, algo que se dá como necessário. Mas que amor é este? Em que se encontra alicerçado? Será que a pós-modernidade manteve este amor dentro dos mesmos moldes?

Calligaris(1994) tentou demonstrar que, hoje, o amor dos pais não é mais o mesmo que se forjou a partir do século XVIII e consolidou-se no século XIX. Para ele, uma das características mais fortes da nova família é que o amor dos pais pelos filhos é um *amor narcísico*. Segundo o autor:

"A nova forma de amor consiste (...) em querê-las (as crianças) independente de penosas obrigações (contrariamente aos grandes), mas (como os grandes) dependentes dos objetos de satisfação que tentamos colocar ao alcance de sua mão. (...) Também não seria de estranhar que as crianças, de repente, possam se tornar tão assassinas e cruéis quanto nós. Pois "os adultos em miniatura", para serem felizes, devem manter da infância a isenção daqueles estorvos que nos fazem tão pouco amáveis: o peso do dever, (...) a hesitação do juízo moral, o rigor da lei".

O que este autor está apontando é que o amor que devotamos às crianças é exercido de

forma a deixá-las isentas de quaisquer limites. Segundo seu raciocínio, foi isto (uma liberdade exacerbada) que erigimos como bandeira ao final dos anos sessenta e não conseguimos realizar. Por isto, esperamos que as crianças realizem nossa própria felicidade e desta maneira, ofereçam-nos o que não conseguimos alcançar. Em suma, se as crianças são convidadas a exercer uma rebeldia é porque, na verdade, nós a queríamos (e queremos) para nós mesmos. Como, no entanto, tornamo-nos impotentes para realizá-las de forma plena, obrigamos as crianças a cumprirem este papel. Uma rebeldia e isto é importante, que também estava (e está) alicerçada na liberdade sexual.

Portanto, ainda segundo as reflexões deste autor, "o adulto em miniatura" deve oferecer também uma imagem de felicidade sexual. Qual a consequência deste fato? Para ele, se por um lado resistimos à idéia de que uma criança possa ser objeto sexual de algum adulto, por outro, permitimos que crianças de sete, oito, nove anos abusem das roupas justas e colem seus corpos em bailinhos organizados no escuro.¹³

Deste amor narcísico, porém, algumas crianças serão excluídas. E não, afirma Calligaris, pela ausência deste amor, mas por seu excesso. Isto porque só conseguimos amar e cuidar daquele que é nosso próprio espelho e, com isso, excluimos todos os outros.

Os exemplos dos excluídos se multiplicam no Brasil e mundo. Por exemplo, a mortalidade infantil no nordeste (principalmente Recife) parece estar reeditando velhos costumes. Lá o sofrimento dos pais já não se instaura com tanta veemência frente à morte de um filho. Por exemplo, por vezes, os pequenos caixões são levados de táxis pelos irmãos que fazem, nesta hora, o único cortejo fúnebre destes pequenos seres. Como no mundo antigo,

12. Com relação aos profissionais do mundo privado, ver Lasch (1991).

13. Neste sentido, também a escola, por vezes, embarca "nesta onda". Há algum tempo, minha sobrinha me contou "inocentemente" que sua professora iria organizar uma performance semelhante ao Clube de Mulheres. Sabe tia, dizia ela, os meninos vão tirar a roupa e nós vamos ficar olhando. Imaginação ou verdade? Não importa. Se real, ou parcialmente real, este acontecimento demonstra que as crianças de hoje sabem mais de "coisas de adultos" que ontem. Resta saber quais os limites deste conhecimento que imputamos a elas. Ainda como exemplo mais real do que a informação dada pela criança são as "Carlas Perez" mirins que povoaram (até a justiça ir contra), com a aprovação da família, o programa dominical do apresentador Gugu Liberato.

a morte é tão comum que dela não nos apiedamos.

Ora, pode-se pensar, o Brasil, com sua extrema miséria, não pode constituir-se como revelador dos excluídos do amor narcísico, pois aqui há singularidades que não se encontram em países do primeiro mundo. Será? Não é bem esta a expressão da verdade. Ocorre que, no Brasil, assim como em outros países periféricos, os fatos são mais visíveis. No entanto, por todo o mundo, embora apresentados de formas bem diferentes, existem os excluídos do amor narcísico. A diferença é que nas sociedades não periféricas, isto é, de primeiro mundo, isto se revela muito mais pelas tentativas do Estado e comunidades em reverter este quadro.¹⁴

Se nos países de primeiro mundo, as crianças fossem todas amadas incondicionalmente no interior das famílias, por que seria necessário definir estatutos e documentos que listam os direitos infantis? Ora, por que seria necessário tudo isto se as crianças estivessem todas, sem exceção, protegidas em suas famílias? Por que, por exemplo, dá-se tanta ênfase, nos Estados Unidos, à descrição de atrocidades cometidas contra as crianças? Por que se fala tanto nisto? Será que houve, realmente, um aumento deste tipo de crime? Ou o que se está tentando é não permitir que estes crimes proliferem, tornando-os mais visíveis?

O que parece estar ocorrendo ou prevenido como fatal é resultado de mudanças na visão de infância e família. A leitura que está sendo feita aponta para uma transformação radical do papel da criança na sociedade. O que salta aos olhos é um contexto no qual a criança é cada vez mais independente, cada vez mais sozinha, menos integrada nas famílias e, mais que nunca, um "adulto em miniatura sem limites". Talvez por isso, a tendência é de que mais crimes envolvendo o universo familiar e infantil possam vir a ocorrer. Por isto, fala-se tanto deles e, pelo mesmo motivo, o Estado tenta dar proteção às crianças e punir os que realizam atrocidades com elas.

O que se pode constatar, a partir desta análise, é que, em todo o mundo, a criança anda-se tornando mais uma questão de Estado e menos uma questão familiar. Em alguns países, como no Brasil, a necessidade deste cuidado se revela de forma mais brutal e em países, como nos Estados Unidos ou países da Europa, ela é apenas aparentemente mais amena, pois ainda não se chegou à crueza das imagens de nossos meninos de rua, nossos excluídos por excelência.

Só o amor narcísico, porém, não explica o "adulto em miniatura". Ele é, sem dúvida, também o resultado da instabilidade familiar, da inserção da mulher no mercado de trabalho e deste próprio mercado que exige que as pessoas vivam apenas para seus interesses profissionais.¹⁵ Mas o que se coloca aqui é que, se já não bastasse tudo isto, há também este amor parental narcísico, que faz da criança um adulto em miniatura e transforma-as, cada vez mais, em anões sem lei. E é contra tudo isto que, ao que parece, lutam os governos.

Ufa! Há saídas e podemos dormir tranquilos, pois todos os esforços parecem caminhar no sentido de reverter este quadro. Será? Que anda fazendo a sociedade diante dos excluídos do amor narcísico, ou seja, dos que não são seus filhos?

Ao que parece, o movimento tem sido quase o mesmo em todo o mundo. Diante dos excluídos, plantamos-nos e bradamos nossa indignação. Organizamos uma espécie de catarse coletiva, um falar sobre (quanto não se discutiu o caso Inglês; a Candelária; a Somália e, mais recentemente, o caso da Bélgica) que nos redime e permite que voltemos ao lar e amemos nossa imagem projetada em nosso filho. Pois, se são amadas "por serem a imagem de nossa felicidade, com efeito, que me importa a criança do vizinho? Só é amável a minha".

Calligaris (op cit) aponta para um problema sério: a ausência de limites e a necessidade, colocada pelos adultos, de que as crianças devam ser felizes a qualquer custo. Isto, diz ele,

14. No caso do Brasil, temos, ao mesmo tempo, tentativas de primeiro mundo convivendo com fatos já não tão comuns nestes países. Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente Brasileiro proíbe o trabalho infantil que, sabemos, é uma realidade em nosso país.

15. Ver neste sentido, a reportagem da Revista Veja (30/07/97).

é resultado de um amor narcísico que os pais dedicam a seus filhos, ou seja, não amam seus filhos a não ser como projeções de uma felicidade (e uma liberdade) que não puderam alcançar. E, neste sentido, acabam excluindo da possibilidade do amor as crianças que não podem realizar este ideal. Outros autores afirmam coisas semelhantes, mostrando, por caminhos diferentes, que vivemos hoje o esgarçamento das fronteiras entre o mundo adulto e infantil.

Para Mongin (1994), o que o senso comum coloca como dois fenômenos diferentes: a criança responsável (detentora da conta bancária) e a criança mártir (assassinada nas ruas ou sofrendo com as guerras) são, na verdade, dois lados da mesma moeda. O que ambos os tipos demonstram é que transformamos as crianças em adultos em miniatura, que deixamos esgarçadas todas as fronteiras entre o universo infantil e adulto e, com isto, destruimos o ritmo preciso e precioso do tempo da infância. Por quê?

Segundo este autor:

“A sociedade contemporânea idealiza a criança, sobretudo pelo fato de haver perdido sua parte de infância, de não saber mais sonhar, de haver renunciado e escondido todas as suas expressões de vulnerabilidade, todas as suas fraquezas (...) Num mundo em que a tecnologia cria ilusões, permitindo que acreditemos que todos e cada um de nós podemos ser poupados das farpas da vida, a infância que oscila entre o sonho e o pesadelo, entre demônios e mágicos, nos fascina. Mas, por isto mesmo é tirada do jogo.”

Não podemos deixar que as crianças vivam seu tempo de sonhos, porque ela nos mostra nossa incapacidade de sonhar. O que perdemos, afirma Mongin, foi o tempo da infância, a capacidade de demonstrarmos nossas fraquezas, de sonharmos. Queremos todos ser super-heróis! Só queremos EXISTIR frente à realidade virtual oferecida pela máquina; queremos nossa felicidade concentrada pelo número de artefatos que possuímos em casa. Por que as crianças iriam tentar EXISTIR de outra maneira? Por que daríamos a elas a possibilidade de outro tipo de felicidade menos escravizante?

Mas se tudo isto ocorre, é porque já renunciamos ao exercício de sonhar mudanças para o mundo real. Em frente à máquina, parecemos esquecer o que hoje andamos mostrando do mundo: o mal mais extremo, a barbárie mais atroz. Se a infância hoje é impossível, afirma ainda Mongin, é porque “ela é insuportável para uma sociedade que rejeita sua parcela de sonho, sua ficção, sua relação com o tempo.”

Quero finalizar este ponto afirmando que, enquanto educadores e futuros educadores, não devemos transformar a morte anunciada da criança e infância em mais um espaço para lamentações (e já são tantos). Além disso, não podemos também negar o que, em meu entender, salta aos olhos: se, hoje, as crianças não são as mesmas, isto não se revela apenas pelas barbáries cometidas nas grandes cidades; pela morte indiscriminada das crianças; pelo trabalho infantil ou prostituição das meninas e meninos mais desafortunados.

A morte da infância liga-se, também, a uma reestruturação da sociedade e modelo familiar e isto atinge todas as infâncias de todas as classes sociais. Salvo engano, a família do mundo contemporâneo anda produzindo seres, cada vez menos coletivos, menos fraternos e muito mais individualistas. Seres sem limites, os “anões sem lei”.

Não sei se há volta neste caminho. Nos grandes centros, as crianças estão cada vez mais obrigadas a permanecer em recintos fechados, solitárias ou, mesmo quando acompanhadas de outras crianças, acham-se solitárias frente aos videogames com seus heróis de mentira. Não sei se a reedição de velhas brincadeiras (a roda, o pega-pega etc) ou, até mesmo de velhas atitudes (a roda de conversas que inicia as atividades em algumas escolas, é “reedição” de uma prática antiga nas pequenas cidades) será suficiente para mudar este “estado de coisas”.

O que se está anunciando, creio, é algo muito mais perigoso. Estamos presenciando a morte do sujeito como consequência da criação, no interior das famílias, de indivíduos solitários sem quaisquer laços sociais mais profundos. Uma das causas apontadas aqui se ancora no fato de que a pós-modernidade, ao romper as fronteiras entre o mundo adulto e infantil, restringiu o lugar simbolicamente diferente

que a criança e a infância ocupavam na família e sociedade. Se os “anões sem lei” não estão só nas ruas, mas também no interior das casas das “melhores” e “piores” famílias, é porque algo mais que miséria e problemas acarretados por ela estão ocorrendo na sociedade.

Mas, como ligar o fim da infância ou seu desencantamento, ao construtivismo?

Para entender esta questão, será necessário, agora, relacionar as mudanças ocorridas na escola àquelas vividas na família.

O espaço escolar, hoje, é muito diferente do que ocorria há trinta anos. Lembro-me de que, quando a professora chegava, levantávamo-nos. Na classe, reinava o silêncio inquestionável. Éramos apenas crianças aprendendo a ler, escrever, contar. O barulho ficava para o recreio. Era preciso ter boas notas para receber medalhas. No boletim, as médias baixas vinham escritas em vermelho. A assinatura do pai ou mãe demonstrando estarem cientes do desempenho do filho eram obrigatórias. Era também sagrado o horário de “fazer o dever de casa”, existindo ele ou não. Horários rígidos na casa para o dever da escola. Silêncio e respeito na sala de aula.

Para onde foi esta escola?

Sabemos que a mudança na família não ocorreu de forma concomitante às mudanças no processo escolar, embora saibamos, também, que o marco do fim dos anos sessenta foi fundamental para ambas as instituições. A pretensão à liberdade fez eco nas escolas e embalou novos sonhos de abandono da rigidez da pedagogia tradicional como condição básica para a aprendizagem. Ao mesmo tempo em que isto ocorria, ampliava-se o acesso ao ensino e a demanda pela escola era também impulsionada pela ampliação da inserção feminina no mercado de trabalho.¹⁶ Isto fez com que a escola ganhasse novos contornos.

Um dos maiores problemas enfrentados pela escola hoje, — a não participação da família, — é resultante deste movimento de mudança que se acentuou nos últimos anos. Se a família não cuida das crianças como deveria, talvez seja porque, cada vez mais, a escola se

intentou a fazer este papel. Ao tornar-se, como afirma Lovisolo (op. cit), um lugar onde a tia é tia de fato, ao se transformar em escola-família retirou, desta última, o peso da responsabilidade e até mesmo o da afetividade. Se isto é visível nas denominadas Escolas de Tempo Integral, nas outras, a ausência de preocupação maior com os filhos está, muitas vezes, expressa na queixa das professoras que, mesmo sem o querer, acabam sendo também tias de fato.

À ausência de cuidados com o filho, a “negação” da infância e sua transformação no “adulto em miniatura” de que falam Mongin (op.cit) e Calligaris (op. cit) deve-se acrescentar, portanto, este novo papel exercido pela escola e, muitas vezes, colocado como negativo pelas professoras. Neste novo contexto, a proposta construtivista ocupa um papel fundamental. Por quê?

A ausência de preocupação por parte dos pais pela aprendizagem dos seus filhos ou melhor, o fato da maioria delegar à escola o cumprimento deste papel faz com que o que se vivia antes nas casas tenha deixado de existir. Às notas baixas apresentadas, se quase sempre vinham acompanhadas de punição, traziam, na maioria das vezes, um incentivo por parte dos pais que se prontificavam a ajudar ou, no limite, procurar ajuda como, por exemplo, professores particulares. Hoje, ao que parece, esta relação inverteu-se e a crença maior é que os pais não são (ou, por vezes, não podem) cumprir esta tarefa.

A exacerbação da profissão como realização do indivíduo, homem ou mulher, faz com que a vivência da paternidade ou maternidade seja colocada em segundo plano. Assim, a educação dos filhos tem sido delegada à escola e também à realização de cursos como, por exemplo, inglês, aulas de ginástica, natação etc. Os problemas devem ser resolvidos pela escola ou por psicólogos.

E aí entra o construtivismo que coloca a afetividade em primeiro plano, reafirma a idéia de compreensão ao invés da punição que reafirma a importância do “aprender brincando”. A escola tornou-se o espaço por excelência da infância, porque, fora dela, as crianças estão

16. Ver neste sentido Rosemberg (1995).

sendo cada vez mais tratadas como “adultos em miniatura”. O efeito perverso disto é não só a sobrecarga da escola, mas também o fato de que os limites aprendidos no interior da família não podem ser ensinados posteriormente na escola que, então, ressentem-se disto.

Segundo Lovisolo: “a base legítima para que a criança obedeça aos pais e realize esforços para aprender estaria no comportamento responsável por parte deles, expresso em cuidados, carinho, proteção e acompanhamento permanente da escolaridade dos filhos. Esta imagem nos diz que, sem responsabilidade, não há autoridade.(...) Em nossa cultura, essa responsabilidade é apresentada como um sacrifício, cuja contrapartida deve ser o esforço dos próprios filhos. A escola, porém, não pode assumir o mesmo papel com credibilidade, pois a ação de seus funcionários é um dever e não um sacrifício”.¹⁷

Por conseqüência desta ausência de responsabilidade e sua contrapartida, a autoridade, enfrentam-se, hoje, família e escola cada qual acusando sua parceira de não cumprir o acordo estabelecido. No meio delas, crianças tratadas como adultos na família ressentem-se de cuidados. A proposta construtivista encaixa-se como uma “luva” neste contexto. O afeto, a compreensão e até o estabelecimento de limites (quando o professor define em conjunto com os alunos o que pode ou não pode ser feito) são condições básicas para a sobrevivência emocional da infância. Mas há um problema.

Não se iludam os professores! Só a substituição da caneta vermelha pela verde não é suficiente para transformar a criança em um indivíduo crítico; a afetividade é necessária, mas só o amor por nossos alunos não significa garantia de uma boa aprendizagem. E, como ressalva final, se o “aprender brincando” pode ser viável para as primeiras séries e crianças que terão escolaridade mais longa, para as camadas populares, cujo projeto de escolaridade é mais curto, torna-se difícil a compreensão de que o aprender a ler depende do tempo individual de cada criança. Para elas, a aprendizagem rápida da leitura e escrita é condição de sobrevivência.

Referências Bibliográficas

- AQUINO, J. G. (org). *Indisciplina Na Escola Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- BADINTER, Elisabeth. *L'amour en plus*. Paris: Flammarion, 1980.
- BOMENY, H. “Professor Secundário: Profissão em crise”. *Revista Ciência Hoje* (vol.17 nº 97) janeiro/fevereiro de 1994.
- CALIGARIS, C. “O reino encantado chega ao fim”. *Folha de São Paulo Caderno Mais* (24/07/1994).
- DER VEER, V. R. e VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- JACCARD, R. *O Indivíduo Entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática, 1989.
- LASCH, C. *Refúgio num Mundo sem Coração A família: santuário ou instituição sitiada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LOVISOLO, H. “Escola e Família: Constelação Imperfeita”. *Revista Ciência Hoje* (vol.6 nº 31) maio de 1987.
- MONGIN, O. “A Doença Adulta da Infância”. *Folha de São Paulo Caderno Mais* (24/07/1994).
- PASTORE, K. “Pais e Filhos com Hora Marcada”. *Revista Veja* (30/07/97)
- ROSEMBERG, F. “A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas”. RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A. C. (org.) *Família em Processos Contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- ROUANET, P. S. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- ROUANET, P.S. *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público As tiranias da Intimidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

17. Lovisolo, 1987 p.56

SILVA, T. T. "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis:Vozes, 1994.

SILVA, T. T. "Desconstruindo o Construtivismo" SILVA, T.T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.