



CULTURA ESCOLAR NO SÉCULO XIX: A INFÂNCIA DO HOMEM E A INFÂNCIA DA PEDAGOGIA.

Sérgio Pereira da Silva*; Dr. Ademilson de Sousa Soares**
sergiops2006@uol.com.br ; profpaco@gmail.com

*Professor Associado da Universidade Federal de Goiás, UFG; **Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

Recebido em 30/06/12 – Publicado em 19/10/12

Introdução

Se o homem, pensado e compreendido como objeto da ciência, é tão jovem, nasceu no século XIX, as concepções e as práticas formativas também o são. Também gatinhavam em uma cultura antropocêntrica recém-nascida, indefinida, que ora recaía em direção à Metafísica Cristã, ora arrogava-se positivamente ou revolucionariamente, ora tendiam ao que viria ser, no final do século XX, uma espécie de pedagogia profana, dionisíaca, ou indeterminada, puro devir.

De qualquer forma, no contexto do século XIX, tempos niilistas nos quais as suspeitas de Marx, Nietzsche e Freud, encontram o processo de constituição do “novo homem” em condições precárias, inseguras e iniciantes. Sem as certezas de um Deus, enganador ou não; sem a confiança de que a Ciência iria aliviar a canseira da existência humana, sem a convicção de que o proletariado iria fazer a diferença

quando classe dominante fosse e, sobretudo, sem a fé de que a burguesia sustentaria suas promessas de saúde, segurança, fartura e riqueza.

Nesse contexto, nossas reflexões, nesse breve ensaio, buscam analisar a possível relação entre a idéia de infância do homem e a idéia de infância da pedagogia procurando responder como foi possível que os pilares de uma cultura pedagógica tradicional, que surge durante um século em crise, perdurasse até os nossos dias, inclusive no caso da escola brasileira. Tomando a leitura do texto “As palavras e as coisas”, de Michel Foucault, como referência para a análise proposta, problematizamos, na primeira parte do texto, a expressão infância do homem e identificamos a demanda por uma pedagogia escolar no século XIX.

Na segunda parte do texto, exploramos as tensões que fizeram o pensamento naquele século caracterizar-se como um compasso de espera pensante e viver uma profunda crise de representação em que a infância do homem se confunde com a infância da pedagogia. A infância do homem em crise com todas as formas de representação terá que ser educada por uma nova escola, também ela orientada por uma nova ciência pedagógica que vive plenamente a sua infância no sentido de moldar os corpos e as mentes, as atitudes e os pensamentos. Mas, afinal, como foi possível que uma cultura escolar e pedagógica fortemente tradicional surgisse no bojo das mudanças do século XIX e perdurasse até os nossos dias?

Para finalizar o texto, apresentamos como conclusão provisória, alguns elementos constitutivos dessa cultura pedagógica e escolar. Esperamos que essas reflexões contribuam para demonstrar que o enriquecimento do debate atual sobre a

necessidade de uma nova escola depende de uma análise mais pormenorizada acerca das origens de nossa tradição pedagógica.

Ciências humanas e pedagogia: problematizando a infância do “homem”

O homem como “objeto” de conhecimento científico, segundo Foucault, aparece no século XIX e se consolida no século XX. O saber produzido interroga o “ser” do homem como fundamento de todas as positivities: a linguagem, o trabalho e a vida. Esse fato começa a ser gestado a partir das polêmicas científicas e filosóficas ocorridas no decorrer dos três séculos anteriores. Para Foucault (1999), antes do século XIX “o homem não existia”. Entre os homens gregos, medievais e renascentistas, as ciências humanas não existiam. A “pesquisa” sobre o homem, como a concebemos ainda hoje, surge no século XIX, através dos estudos da economia, da biologia e da lingüística que influenciam a sociologia, a psicologia, a etnologia e a psicanálise. Assim, é possível dizer que o XIX é o século da infância do homem. Por isso, é também o tempo da pedagogia com pretensões de orientar cientificamente a educação desse novo homem que surge. Impondo normas aos indivíduos, a sociedade industrial fez nascer uma psicologia como ciência. Abalando o pseudoequilíbrio entre as classes sociais, as revoluções fizeram surgir a sociologia como ciência. Naquele contexto, a pedagogia passa a ser cada vez mais requisitada. Se o homem, a partir de então, deve ser considerado objeto do pensamento científico, a educação humana também deve ser pensada cientificamente. A escola será o lugar de uma suposta pedagogia científica.

Mas como pensar cientificamente a educação do homem? As “ciências duras”, tributárias da revolução científica do século XVII, negam qualquer historicismo, sociologismo, psicologismo e antropologismo, fazendo crescer a tensão entre os saberes sobre o homem e as ciências empíricas e dedutivas. As “ciências humanas”, por sua vez, reivindicando que o homem seja o seu objeto próprio de investigação, negam que a filosofia possa oferecer qualquer fundamento, fazendo crescer as tensões entre as ciências do homem e a reflexão filosófica. Mas como educar o homem negando a sua história e o seu desejo de filosofar? Nos séculos XVII e XVIII era recorrente a ideia de que o conhecimento representava a ordem matemática e taxionômica do mundo das coisas. Já no século XIX, o conhecimento pulveriza-se em fragmentos e explode em múltiplas direções. No espaço volumoso de trezentos anos da epistemologia moderna, as ciências humanas encontram o seu lugar. A finitude radical do homem empírico explode em mil fragmentos. Como os educadores do século XIX equacionaram tais questões, já que educar esse homem cuja história e cujo desejo encontram-se fragmentados? A escola será o lugar do sujeito fragmentado como alvo de uma suposta pedagogia científica. A infância do homem se encontra com a infância da pedagogia. Mas o que dará base à cultura escolar que surge no século XIX são os saberes “científica e filosoficamente” oriundos de séculos anteriores fundados em uma suposta essência metafísica do homem.

Numa época em que o homem vive intensamente a sua infância, a pedagogia passa a ser demandada como campo próprio das teorias e das práticas educativas. A história e a filosofia contribuem para compreendermos a relação da pedagogia emergente com outros campos das ciências humanas também emergentes, tecida

no decorrer da história humana e da história da educação. A pedagogia hoje, tributária dessa história e dessa relação, se constitui principalmente na interface com as ciências humanas. Podemos até dizer que a pedagogia contemporânea só existe a partir dessa interface porque a educação do homem não pode ser concebida à margem dos saberes científicos produzidos sobre o próprio homem. Assim, que a compreensão da “infância” do homem no século XIX permite compreender a defesa de uma cultura pedagógica capaz educar o homem e de conduzi-lo à sua maioria.

A ordem epistêmica, fundada na universalidade matemática, e a especulação filosófica, fundada na suposta essência metafísica do ser humano, dirigem-se à infinitude da natureza das coisas e da natureza humana. Essa forma de pensar, a partir de uma epistemologia matemática, e de conceber as coisas do mundo, a partir de uma metafísica filosófica, predominou nos séculos XVII e XVIII. Já as ciências humanas nascidas nas tensões históricas do século XIX dirigem-se, segundo Michel Foucault (1999), ao homem como ser finito e radicalmente empírico cuja extrema e instável densidade torna incerta a própria possibilidade de conhecimento sobre o ser humano. Um ser empírico-transcendental, radicalmente constituído a partir de seu envolvimento com as coisas da vida, da linguagem e do trabalho, torna-se objeto das ciências humanas. Um ser instável, cujo pensamento é indefinidamente impensado, apresenta-se como sujeito que deseja produzir uma ciência empírica e analítica de sua própria finitude. Qual é o ser próprio dessa empiria finita? Onde toma forma o objeto das ciências do homem? O ser próprio dessa nova ordem do saber toma forma lá onde o homem se interroga sobre o sentido das palavras, lá onde o homem investiga as razões da distância entre o que queremos dizer e o que,

de fato, dizemos. A suposta pedagogia científica faz falar ou faz calar o sujeito desejante que ocupa a escola?

O homem infante, inteiramente finito, limitado e desejante, deverá ser educado. Do mesmo modo, uma cultura pedagógica escolar deverá ser produzida para educar o homem e torná-lo capaz de ler, escrever, falar e interrogar o sentido e o significado das palavras e das coisas. O maior desafio foi, e ainda continua sendo, fazer isso em tempos de profunda crise, apenas inicial no século XIX e permanente no XX.

Cultura escolar em tempos de crise: as ciências do homem e a pedagogia

As ciências humanas que emergem no século XIX partem do questionamento e da crise de todas as representações. Ao indagar sobre o sentido de palavras, enunciados e proposições, as ciências humanas constituem como sendo seu objeto de investigação o homem como ser que representa, fala e dá sentido às representações da linguagem; o homem como ser que busca saber, que lida com as coisas que conhece e que conhece as coisas que determinam o seu próprio modo de ser; o homem como ser que vive, trabalha, fala, age, comporta-se, gesticula, pensa e escreve; o homem como ser mergulhado na erosão indefinida do tempo, campo de finitude, relatividade, imprecisão e perspectiva. Como ser que vive a sua dimensão psíquica, o homem se abre à possibilidade de representação. Como ser que vive a sua dimensão social, o homem trabalha, produz, consome e representa, para a si, a sociedade, os indivíduos, os grupos com imperativos, ritos, festas, regulações e crenças. Como ser que fala, pensa e escreve, o homem produz literaturas, mitos e deixa registros verbais de suas vivências individuais e culturais.

Tomado por tais indagações, o pedagogo investiga e propõe estratégias de como educar o homem. A partir da infância do homem, uma cultura pedagógica vai sendo produzida em diálogo com os estudos sobre a vida na biologia, o trabalho na economia e a linguagem nos estudos linguísticos.

Estes estudos, produzidos no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX, a partir das tensões entre os paradigmas das ciências duras e as proposições da reflexão filosófica, formam o solo positivo a partir do qual as ciências humanas nascem e se desenvolvem, dirigindo-se aos mecanismos inconscientes e aos limites exteriores da consciência. Neste solo comum, as ciências humanas colhem e herdam conceitos tais como funções e normas da biologia, conflitos e regras da economia, sentidos e sistemas da linguagem. Funções e normas que não se restringem à dimensão biopsíquica. Conflitos e regras que não se restringem à dimensão historicossocial. Sentidos e sistemas que não se limitam aos códigos lingüísticos. Todas as chamadas ciências humanas se utilizam de tais conceitos. A partir dos conflitos e das significações, das regras e dos sistemas, a psicologia estuda o homem em termos de funções e de normas. A partir das funções “organizadas” e dos sistemas de significações escritos ou falados, a sociologia estuda o homem em termos de regras e de conflitos. A partir dos conflitos, das regras ou da coerência funcional, o estudo das literaturas e dos mitos se desenvolvem no sentido de produzir a análise das significações e dos sistemas significantes. A escolha do modelo indica o quanto estamos psicologizando ou sociologizando os nossos estudos. O educador propõe estratégias pedagógicas que ora priorizam o indivíduo, ora priorizam o grupo, ora priorizam a articulação entre os dois. Um homem com suas dimensões psíquicas e

sociais enraizadas em um tempo de transitoriedade sendo educado a partir de uma visão pedagógica que sustenta a perenidade do ser humano.

Na vida, no trabalho e na linguagem, terrenos transitórios da existência humana, podemos identificar dois campos. O campo dos sentidos, dos significados, dos conflitos e das funções. E o campo dos sistemas, das regras e das normas. O tensionamento entre os dois campos atravessa a história das ciências humanas. O primeiro é o campo a existência individual; o segundo, o da existência social. Entre o desejo subjetivo e a realidade objetiva o homem surge como objeto da pesquisa científica que investiga e problematiza todas as formas de representação. As categorias típicas de cada campo definem a positividade empírica dada à representação. Essa positividade faz-se presente à consciência de uma forma perfeitamente inconsciente. O objeto das ciências humanas é a representação que chega à consciência humana de forma inconsciente. Ao mesmo tempo, a representação é a condição de possibilidade de toda ciência sobre o homem. A análise arqueológica, genealógica e histórica das representações permite compreender, segundo Foucault (1999), as tensões no indivíduo e na sociedade entre sentido e sistema, conflito e regra, função e norma. Falando, produzindo e vivendo nos tornamos humanos. Educar o homem significa ensiná-lo a viver, trabalhar e expressar livremente os seus pensamentos. A escola, como lugar de aplicação de uma suposta pedagogia científica, poderá educar o homem nesse sentido? A história da educação e da escola pode ajudar a responder a essa pergunta, pois a história é a mãe de todas as ciências do homem.

A história da educação, da pedagogia e da escola só pode ser contada a partir da história da vida, do trabalho e da linguagem. Embora a história seja fundamental a todas as ciências humanas, a relação entre elas é indefinida e estranha. Até o final século XVIII, a história era definida a partir da idéia de que existe uma “grande história plana”, uniforme, fluente e cíclica arrastando a tudo e a todos. A partir do século XIX, a unidade histórica imaginada se viu fraturada irremediavelmente. Passou-se a admitir que não existe uma grande narrativa comum às coisas e aos homens. As mudanças que afetam a vida, a produção e a linguagem mostram que tudo perde força, envelhece e acaba por morrer. Dissipou-se, assim, o suposto espaço comum em que tudo se interligava. A historicidade própria das coisas as liberou da cronologia imposta pelos homens. As coisas e os homens ficaram despojados do universal. Porque fala, vive e trabalha o homem tece histórias e não mais, como se imaginava, uma única história. “Desistoricizado” o homem passa a buscar o fundo de si mesmo que não pode ser encontrado numa essência transcendente, mas na positividade empírica da existência. É por trás da história das positivities que homem reencontra a sua própria história radical. A partir dessa constatação, o pedagogo não mais educaria o “ser humano” eterno e infinito. Ele apenas ajudaria os homens reais e finitos a descobrirem o fundo de si mesmos descobrindo a sua própria história. No entanto, a pedagogia que nasceu e prevaleceu buscou manter o ideário de uma história transcendente, única e universal a despeito das intensas mudanças que se operavam.

Na busca de sua própria história, o homem compreende que todo conteúdo da história refere-se às ciências da linguagem, à sociologia e à psicologia. Inversamente, na medida em que o ser humano tornou-se histórico de ponta a

ponta, nenhum conteúdo das ciências humanas pode ficar estático em si mesmo e escapar ao movimento da história. É a história que oferece a todas as ciências humanas um solo comum, uma pátria, um fundo básico. Ela determina a área cultural, limita fronteira e afasta toda pretensão de validade universal. O homem aparece na sua positividade quando está limitado pelo ilimitado da história. Oscilando do consciente ao inconsciente, das positivities à finitude e da finitude à positivities, a historicidade humana define limites temporais, formas singulares e confins exteriores do sujeito e do objeto. Admitindo o inconsciente como seu objeto mais fundamental, as ciências humanas mostram que sempre há mais para pensar a partir daquilo que já fora pensado e manifesto. O finito é para o homem algo que jamais tem fim. Pensando vejo que falta algo a pensar, resta um tempo para pensar de novo o que já foi pensado. É por isso que a curiosidade epistemológica deve ser sempre incentivada em qualquer proposta de ação pedagógica e em qualquer processo educativo. Educar o homem significa levá-lo a reconhecer sua própria história como horizonte aberto e pleno de possibilidades e não horizonte pleno com apenas algumas possibilidades abertas.

A análise histórica da finitude humana faz surgir a própria finitude que a torna possível como positividade. A psicanálise e a etnologia contribuem muito para essa análise, indicando um tesouro inesgotável de experiências e de conceitos, apresentando ferramentas de inquietação, de questionamento e de contestação. A tarefa da psicanálise é fazer falar através da consciência o discurso do inconsciente. É no inconsciente, como região fundamental, que se travam as relações entre a representação e a finitude. O inconsciente é o que está aí e o que se furta. É o que se apresenta no silêncio mudo e sólido das coisas, de um texto fechado sobre si

mesmo, na lacuna branca de um texto visível que, assim, se defende. A psicanálise se encaminha em direção ao momento inacessível em que os conteúdos da consciência se articulam, ou antes, ficam abertos para a finitude do homem. Ela avança no espaço para transpor a representação, extravasá-lo do lado da finitude e fazer surgir conflitos grávidos de regras, significações prenes de sistemas lá onde se esperavam funções portadoras de normalidades. As figuras da morte, do desejo e da lei aparecem como formas expressas e materializadas da nossa finitude e designam as condições de possibilidade de todo saber sobre o homem. Aceitar a lei que vem de fora significa deixar morrer o desejo que vem de dentro. O que significa, então, educar o homem para que ele assuma todas as conseqüências do fato de que é diante da lei que desejamos mas que também é diante dela morremos? A pedagogia tradicional que finca moradia na escola buscará barrar o movimento pulsante da vida, do trabalho e da linguagem. Em função disso é que concluímos que o homem infante e desejante será educado e conduzido por uma pedagogia, também ela infante, mas rigorosamente dirigida.

Na linguagem e pela linguagem nos educamos na relação com as leis, as regras, os sistemas e as normas. Quando a linguagem se mostra em estado nu, mas se furta ao mesmo tempo para fora de toda significação como se fosse um grande sistema despótico e vazio. Quando o Desejo reina em estado selvagem, como se o rigor de sua regra tivesse nivelado toda oposição. Quando a Morte domina toda a função psicológica e se mantém acima dela como sua norma única e devastadora. Então reconhecemos a loucura em sua forma presente, a loucura tal como se dá à experiência moderna, como sua verdade e sua alteridade. A esquizofrenia, por exemplo, como forma de loucura por excelência, mostra-se como invencível

tormento. Uma psicose próxima e longínqua. Iluminação cruel em cuja direção a análise deve lentamente caminhar. Essa travessia, possibilitada pela análise, é feita no interior de uma prática que implica o próprio homem com a Morte que age no seu sofrimento, com o Desejo que perdeu seu objeto e com a Linguagem pela qual, através da qual, se articula silenciosamente sua Lei. É por isso, pela primazia da prática, que nada é mais estranho à psicanálise do que uma suposta teoria geral do homem ou uma antropologia. Morreria assim qualquer possibilidade de educação do ser humano? Como educar o homem sem uma visão geral sobre o seu passado, o seu presente e o seu futuro? A etnologia poderia indicar novos caminhos?

A relação entre etnologia e história é tensa e difícil de ser sustentada, pois tradicionalmente a etnologia é o conhecimento dos povos sem história. Os etnólogos buscam identificar as invariantes de estrutura presentes na cultura dos povos sem história. Não é a sucessão histórica dos acontecimentos que interessa à etnologia. Ela abdica do longo discurso cronológico e fica atenta ao acontecimento absolutamente singular. A “ligação” feita pelos etnólogos entre as diferentes culturas é apenas teórica. A relação feita entre a história dos povos sem história com “toda história” é apenas abstrata e hipotética. Através da razão ocidental, o etnólogo elabora reflexões soberanas e distantes. Isso não significa assumir posição de superioridade, de domínio ou de colonização. Assim como a psicanálise só pode desenvolver-se na violência calma de uma relação singular e da transferência que ela requer, do mesmo modo a etnologia só assume suas dimensões próprias na soberania histórica do pensamento europeu e da relação que o pode confrontar com todas as outras culturas e com ele próprio. Os estudos culturais, oriundos de pesquisas etnográficas, contribuem para aprofundar os desafios e os dilemas da

escola e da educação. Como educar todas as crianças respeitando as diferenças culturais? Como afirmar identidades sem negar semelhanças? Como reconhecer semelhanças sem aniquilar as diferenças? Como defender que somos diferentes sem deixar de defender que somos iguais? A pedagogia escolar verbalista e meritocrática faz calar as diferenças em nome de semelhanças artificialmente concebidas.

Os estudos etnográficos mostram na cultura o processo de normalização, a regulação das trocas, a sistematização organizada das estruturas lingüísticas, determinando de que espécie de devir histórico cada cultura é suscetível e indicando se a história nessa cultura será necessariamente cumulativa ou circular, progressiva ou submetida a oscilações, ajustada espontaneamente ou submetida a crises. A etnologia, como campo de pesquisa, aloja-se na relação singular que a razão ocidental estabelece com todas as outras culturas. A psicanálise aloja-se na relação singular da transferência descobrindo as figuras empíricas do desejo, da morte e da lei, no extremo da linguagem e da prática analíticas. A etnologia traça representações que os homens se dão, faz surgir normas, regras, sistemas. As duas – psicanálise e etnologia – cavoucam no espaço do discurso sulcos e cesuras que desenham o perfil do homem e o dispõem para um saber possível. Elas se dirigem ao que está fora do homem, permitindo um saber positivo que se dá ou ue escapa à sua consciência. O que Lévi-Strauss dizia da etnologia: “ela dissolve o homem” – serve também para a psicanálise.

Portanto, nossas reflexões revelam que a infância do homem no século XIX é a infância do homem dissolvido em sua radicalidade empírica, histórica e

culturalmente constituída. A psicanálise e a etnologia remontam àquilo que fomenta a sua possibilidade: o homem como positividade empírica. Elas “desfazem” o homem que as ciências humanas fazem e refazem na sua positividade.

Desde *Totem e tabu*¹, obra emblemática da psicanálise freudiana, a instauração de um campo que lhes seria comum, a possibilidade de um discurso que poderia ir de uma à outra sem descontinuidade, a dupla articulação da história dos indivíduos com o inconsciente das culturas e da historicidade destas com o inconsciente dos indivíduos abre, sem dúvida, os problemas mais gerais que podem levantar a propósito do homem. É por isso que tem prestígio uma etnologia que define seu objeto do lado dos processos inconscientes que caracterizam o sistema de uma dada cultura. “A cadeia significativa pela qual se constitui a experiência única do indivíduo é perpendicular ao sistema forma a partir do qual se constitui as significações de uma cultura” (Foucault, 1999, p.527). Elas só têm um ponto em comum: elas se cortam em ângulo reto.

A cada instante, na intersecção entre significantes e significados, o indivíduo encontra na sociedade um certo número de escolhas possíveis – e de possibilidades excluídas. A cada instante as estruturas sociais encontram um certo número de indivíduos possíveis – e outros que não são. A cada instante a estrutura linear da linguagem torna sempre possível a escolha entre várias palavras ou vários fonemas – mas exclui todos os outros. Assim, a psicanálise e a etnologia seriam modelos formais de uma teoria pura da linguagem. A lingüística seria a ciência perfeita fundada na ordem das positivities exteriores ao homem, fazendo aparecer, num

¹ Nesta obra, Freud (1913) propõe uma cooperação produtiva entre antropólogos e psicanalistas, pois a contribuição das duas partes poderá ser proveitosa para a pesquisa desenvolvida pelos dois grupos de estudiosos.

modo discursivo, as formas-limites das ciências humanas. Intrincada e acima da etnologia e da psicanálise, a lingüística, como terceira “contraciência” percorre, anima, inquieta, entrava e contesta todo o campo das ciências humanas na sua positividade e na sua finitude. A experiência lingüística se aloja onde o saber do homem trava relação com o que o torna possível. Região perigosa e iluminada da historicidade e do inconsciente.

Como foi possível que apesar dessa descoberta fundante – um inconsciente que mobiliza a historicidade humana – uma pedagogia, ao mesmo tempo metafísica e científica, pudesse surgir e se consolidar no século XIX e fazer-se perene ainda na escola contemporânea? Isso foi possível porque o homem assustou-se diante de tanta mudança. Assim, o verbo duro da gramática pedagógica tentou deter a vida e conduzir as mentes através da palavra cientificamente verdadeira, desde a mais tenra idade.

Conclusões provisórias

Retomamos aqui a nossa pergunta inicial: como a infante pedagogia, nascida no decorrer das transformações do século XIX, tornou-se fortemente tradicional e hegemônica na cultura escolar até os nossos dias?

Isso foi possível porque as mudanças nas mentalidades não acompanham as mudanças no mundo da vida. As classes sociais, culturalmente hegemônicas, não podendo conter o fluxo das mudanças no mundo da economia, do trabalho e das forças materiais buscam conter o fluxo dos ânimos e das disposições dos corpos e

das mentes. A pedagogia escolar será o lugar por excelência dessa tentativa. As práticas educativas das escolas monásticas, dirigidas com punho de ferro pela elite intelectual das igrejas, servirão de modelo para o sistema escolar “laico e republicano” que surge. A didática magna do verbalismo e da repetição inspirará o movimento da chamada pedagogia científica. A tradição da técnica positivista se reencontrará com a tradição do espiritualismo eclesiástico. Tudo em nome do futuro comum da humanidade. O mundo em mudança exigia um novo homem. A escola e a pedagogia admitia apenas que o homem progredisse, mas que ele não se transformasse radicalmente.

É possível observar nos discursos que orientam a estruturação dos sistemas públicos de ensino no decorrer do século XIX um poder oculto que busca controlar socialmente o que a escola e seus professores podem falar, pensar e ensinar. Enquanto a realidade em transformação faz o conhecimento explodir em múltiplas direções. Enquanto a unidade do próprio ser humano explode em mil fragmentos e faz o homem empírico reconhecer a sua finitude radical. Os intelectuais do saber e do poder formulam o ideário de uma pedagogia da consciência racional e positiva capaz de ensinar, de manter e de sustentar uma “grande história humana plana”, uniforme, fluente e cíclica. As pulsões da vida desafiam os controladores de plantão que tentam impor uma suposta pedagogia científica capaz de fazer calar o sujeito desejante que ocupa a escola.

Apesar das mudanças materiais do mundo da vida, do trabalho e da linguagem, a escola que surge e a pedagogia que a sustenta buscam manter incólumes as melhores tradições humanas. Verbalista, essa pedagogia tenta manter e educar o

dom da palavra. Moralista, tenta manter e educar para bons hábitos e bons costumes. Escatológica, a pedagogia escolar define o futuro, aponta caminhos e controla os passos das crianças e futuro da juventude. Propedêutica, ela concede ao ideário positivista um pequeno espaço pragmático no sentido de preparar as novas gerações para coisas mezinhas da vida cotidiana. Assim, o verbo duro da gramática pedagógica tenta deter a vida e conduzir as mentes e os corpos a partir do interior da escola e em sintonia com outros templos.

REFERÊNCIAS:

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990