



INFÂNCIA E MODERNIDADE: DOENÇA DO OLHAR*

*Heloisa Rodrigues Fernandes***

Resumo: o artigo problematiza a invenção da modernidade que preconiza como lugar da infância a escola e analisa os vários processos que levaram a essa construção. Entre os inúmeros campos de saber que realimentaram essa invenção, observa mais atentamente a sociologia, especificamente as idéias de Durkheim, que formula um dispositivo pedagógico autoritário ao converter as diferenças entre adultos e crianças em desigualdades. A autora percebe que atualmente desistiu-se da imagem idealizada da infância e associa esse processo com a redução do campo político ao assistencial e sua degradação marcada pelas regras do jogo do mercado. Nesse movimento, a modernidade abriu mão também do projeto de uma transformação radical das relações sociais. A partir da obra de Lacan, pode-se pensar que a doença da modernidade seja a morte do desejo e a doença do olhar do adulto levou-o a, ao mesmo tempo, idealizar e temer a criança-objeto.

Palavras-chave: infância - modernidade - escola - Durkheim - pedagogia - Lacan.

Quarto Mundo é onde vivem nossas crianças sem infância, obrigadas a se tornarem o trabalhador precoce, a vítima precoce, o réu precoce (MARTINS, J.S., 1991). *Geração Perdida* foi como Nelson Mandella denominou um grupo de adolescentes negros dos quais muitos foram, ainda ontem, seus *Jovens Leões*, retirados das escolas para fazer uma revolução que vários degradaram nos livros incendiados, na violência física aos professores e nessa erotização da morte que seu canto celebrava: “*um colonizador/ um branco/ uma bala*” (SCHEFER- HUGHES, N., 1994).

* Esse texto foi apresentado no Seminário Infância, Escola e Modernidade, realizado pela Universidade Federal do Paraná em março de 1995 e está para ser publicado nos seus *Anais*.

** Heloisa Rodrigues Fernandes é professora do Departamento de Sociologia da FFLCH-USP.



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

¹ Sentimento que necessita um mínimo de condições materiais que lhe dêem sustentação: "Gostava delas. Mas ainda bem que Deus levou. Como eu ia sustentar tantas bocas. Confesso, nunca chorei em enterro de filho meu. Não vou me rebelar contra a vontade de Deus. E, se morrer mais um, é menos uma cruz para eu carregar". Bocas para alimentar, cruces para carregar, é como pensa Iracema, quinze filhos, nove dos quais mortos, residente em Teotônio Villela, Alagoas, em 1995 (*Folha de S.Paulo*, 12/2/95, caderno, p.8). Ariès chama a atenção, inclusive, para a persistência, até o final do século XVII europeu, do *infanticídio tolerado*. Severamente punido, mas comumente praticado, desde que aparecesse sob a forma de acidente: "as crianças morriam asfixiadas, naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou salvá-las". Ariès, P., *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1978, p. 17.

O que dá sentido ao *Quarto Mundo* e à *Geração Perdida* senão essa certeza que bem pode ter sido umas das melhores invenções da modernidade: *lugar da infância é na escola*.

A simplicidade da frase e a convicção dos que a sustentam foram construídas letra a letra ao longo desses últimos séculos e exigiram a confluência de inúmeros processos dos quais muitos autores têm selecionado, ao menos por economia argumentativa, o nascimento do *sentimento de família e de infância*; em outros termos, o surgimento de um *narcisismo* dos adultos que passaram a investir sua prole como um bem a ser cuidado e protegido¹. Há os que realçariam a importância do avanço da separação entre lugar de residência e local de trabalho, enquanto outros não esqueceriam a marca decisiva da sociedade mercantil e sua crescente necessidade de garantir uma nova qualificação da sua força de trabalho. Mas como silenciar a construção do Estado-Nação associada ao surgimento de uma arte de governar populações? E o que fazer dessa insistência na exigência de igualdade colocada desde a Revolução Francesa e que tendia a se transformar em pedagogia já que, assim, a igualdade política – igualdade dos diferentes – podia se transformar em igualdade dos iguais? Mais recentemente, não há como silenciar a dominância de um modo urbano de vida agudamente sensível à necessidade de retirar das ruas essas crianças que, desde meados do século XIX, começavam a ser "libertadas" das fábricas.

Vertigem dessa abertura para um passado de múltiplos e diversos processos que foram sendo tecidos fio a fio nessa espécie de tear onde se produzem e se desfazem os textos culturais do ocidente.

Lugar da infância é na escola; se esta se tornou uma frase muito cara ao texto cultural da modernidade é, também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise, etc.), os quais, por um outro ângulo, contraíram uma dívida de fundação com ela.

Uma maneira de justificar porque selecionei um percurso que me leva a abordar o tema infância, escola, modernidade como ele foi apresentado e fundamentado por Émile Durkheim, fundador da



Sociologia, e eminente representante da III República francesa, que também reconhecemos como a República dos Professores.

Para seu “herói fundador” (ORTIZ, R., 1989), a modernidade atravessa uma crise de moralidade em consequência de uma doença que ele denominou anomia e que, ainda hoje, costuma freqüentar a interpretação do nosso presente, seja na universidade ou nos meios de comunicação. Para aquele que a descobriu, a doença seria provocada pelo enfraquecimento da inscrição da sociedade (consciência coletiva supra-individual/Outro) na subjetividade dos habitantes da modernidade². Como consequência, a consciência coletiva já não está suficiente e fortemente presente nos indivíduos, colocando-lhes freios³. Anomia é, então, o diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizado pela dissolução ou relaxamento do espírito de disciplina. É a anomia que alimenta nos homens essa “sede de coisas novas, de alegrias desconhecidas, de sensações inconfessáveis” (DURKHEIM, É., 1978, p. 120). O “espírito de rebelião” que essa “abertura do horizonte ao infinito” propicia é, assim, “a própria fonte da imoralidade” (DURKHEIM, É., 1978, p. 119). Paixões em estado de “eretismo natural” (DURKHEIM, É., 1978, p. 118), paixões em ereção, eis o que é a anomia, essa “doença social” da modernidade que encaminha Durkheim para a busca de uma terapia de longo prazo, já que os pacientes a serem curados não são os adultos, mas as crianças. É com a anomia, modernidade doente, que Durkheim tece o fio da infância ao fio da escola.

É assim, também, que educar a infância passou a significar moralizá-la, entendida como esse processo, longo e dificultoso, de inscrição do Outro na psique infantil de modo que ele seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição (DURKHEIM, É., 1971, p. 60), que seria a voz da própria sociedade (consciência coletiva) vivendo e agindo dentro de nós.

A educação é, portanto, esse processo que só termina quando, internamente encarnado, o Outro tornou-se nova instância psíquica da subjetividade; quando esta instância crítica e observadora do eu já está internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o *adulto normal*.

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

² O mais comum é presumir a existência de um conceito unívoco de anomia na obra durkheimiana. Ao contrário, penso ser possível sustentar a existência de dois conceitos de anomia, seja pelo seu âmbito, seja pelas consequências. Assim, no *Da Divisão do Trabalho Social* (1893), a anomia designa uma disfunção provisória dos órgãos que constituem a sociedade de solidariedade orgânica e não exige qualquer intervenção terapêutica da Sociologia. Contudo, em *O Suicídio* (1897) e no *A Educação Moral* (1925), anomia passa a designar essa doença que é consequência da degradação, ou enfraquecimento, da inscrição do Outro (consciência coletiva) na subjetividade e é agora que o diagnóstico não só justifica, como torna necessária, a intervenção terapêutica.

³ *Sociedade* – pessoa moral qualitativamente distinta das pessoas que a compõem e, também, da sua síntese – e *Deus* “equivalem-se, na medida que desempenham a mesma função epistemológica, último fundamento a atribuir racionalidade a todas as coisas”. (GIANNOTTI, J.A., 1971).



Infância e modernidade: doença do olhar

Heloísa Rodrigues Fernandes

⁴ Concepção que, segundo Lebrun, ainda é a de Aristóteles (LEBRUN, G., 1987).

⁵ Embora não seja o tema desse trabalho, é importante notar que essa desqualificação das paixões tem efeitos epistemológicos pois o desejo perde legitimidade como fator de geração de conhecimento, é não-saber, e, mais ainda, é uma ameaça ao conhecimento que se pretende objetivo, descontaminado, científico. (GOMES, R., 1994).

⁶ Para uma análise minuciosa dos três elementos da moralidade em Durkheim, pode-se consultar: FREITAG, B., 1989 e FERNANDES, H., 1994.

⁷ Estou usando *criança imaginária* no sentido que lhe foi dado por Merleau-Ponty para quem a pedagogia é a imagem que o adulto faz da criança, é esse espelho onde o adulto projeta "o que acreditamos que ela seja". MERLEAU-PONTY, 1990.

Um Outro internamente ativo, por sua vez, contra as *paixões*, suas *forças inimigas*. Durkheim partilha essa crença da modernidade de que as paixões são apetites desmedidos e imoderados, instintos insaciáveis e sem limites, esse monstro que habita o homem. Não há como acalmá-las, satisfazendo-as, porque, como o tonel das Danaídes, suas exigências são inesgotáveis. É por isso que educar já não é a arte de cultivar as paixões de modo que, dosadas, sejam auxiliares à disposição dos homens⁴. Ao contrário, educar é declarar guerra, interminável e sem tréguas, contra as paixões⁵.

Graças à anomia, doença da modernidade, *educação é terapia*: cabe-lhe instalar a batalha, fincar esse Outro capaz de reconhecer e combater seus inimigos. Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o *espírito de disciplina* (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o *espírito de abnegação* (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a *autonomia da vontade* (sinônimo de submissão esclarecida). O primeiro elemento cura a anomia colocando um freio às paixões e, o segundo, detém sua errância oferecendo-lhes o bom objeto de amor (a pátria). Quanto à autonomia da vontade, reduz-se, para Durkheim, à inteligência da moral que nos permite obedecer ao Outro com conhecimento de causa⁶.

A hipótese de uma doença social é, portanto, o que permite ao fundador da Sociologia articular infância e escola. Os efeitos dessa articulação recairão sobre uma *criança imaginária* insólita e surpreendente⁷. Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. Ainda assim e, talvez, por isso mesmo, permanece ameaçadoramente presente: é esse ser assexuado e associal com perigosas disposições primitivas (curiosidade, imaginação, fantasia). Além de questionadora, ela é, ademais, um conjunto desconexo de humores endoidecidos: "passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou (...) sob a influência da



circunstância mais tênue” (DURKHEIM, É., 1971, p. 110). Finalmente, tudo isso que ela é, o é *por natureza*, jamais por efeito do seu encontro com os adultos.

Simultânea e lateralmente, essa *criança imaginária* possui, também, um conjunto de disposições naturais que são valiosas ao educador: tradicionalismo, credulidade, receptividade às ordens.

Um espelho, então, onde Durkheim projeta um ser fraturado em duas faces díspares, opostas, divergentes: curiosidade, imaginação, instabilidade, de um lado; tradicionalismo, credulidade, receptividade às ordens, do outro. Durkheim comemora os bons serviços que os educadores podem obter da segunda face, essa que denuncia a criança como animal domesticável, mas está disposto a enfrentar em batalha e a destruir a primeira. Curiosidade, imaginação, instabilidade são o que há de bicho no filho do homem; isso que a faz habitante do mundo primitivo; semelhante ao déspota; análoga às mulheres, aos loucos e aos poetas. *Criança imaginária* fraturada: uma parte útil, pois serve de alavanca ao papel do educador; uma parte bicho, que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em faltas, submeterá à censura e punição enquanto produz na criança o remorso e a vergonha.

Curiosidade, imaginação, fantasia, imprevisibilidade, é disso que Durkheim tem medo. Essa é a face da *criança imaginária*, que se lhe apresenta na forma do desconhecido e do estranho, emergência da mais radical alteridade.

O educador aposta na outra face – tradicionalista, crédula, receptiva às ordens – como alavanca do seu trabalho. Esta face graças à qual o insólito, o surpreendente, o inquietante já não terão acesso à consciência; tampouco, o sonho, o questionamento, a criatividade. O cidadão que o dispositivo pedagógico durkheimiano almeja é, portanto, aquele mesmo que Joyce McDougall chamou *adulto normal normalizado* (MCDUGALL, J., 1983) enquanto outros, por paradoxal que pareça, preferem denominar *adulto infantilizado*. É possível que seja apenas *o normal*, sinônimo dessa chateza do traçado, dessa timidez das aspirações, desse esmagamento ou desaparecimento do desejo (ISRAËL, L., 1994). Discordo apenas

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

que se o possa reconhecer no cidadão político pois este inexistente no desvanecimento do sujeito. Quem sabe possa ser aquele que a polícia nos acostumou chamar “*cidadão de bem*” para diferenciá-lo do que ela chama “*marginal*”; em suma, aquele “*cidadão*” que “*jamais derrubaria o Império mas que, ao mesmo tempo, é incapaz de morrer pela República*” (MCDUGALL, J., 1983).

Fica a questão de saber se estão bem na própria pele ou se, ao contrário, não se tornaram necessitados de superiores que os governem, vigiando-os e protegendo-os do medo de si mesmos (JANINE, R., 1994). Não será que estariam condenados a projetar na pedagogia essa criança imaginária fraturada? Não seriam os que suspeitam dessa ameaçadora criança estrangeira e desconhecida que, talvez, tenham sido um dia e que, agora, recalcada, se lhes defronta como se fosse o sinistro?⁸

⁸ Sobre o sinistro, no sentido que lhe dá a psicanálise, e sobre as *defesas sociais* que ele suscita, veja-se SOUZA, O., 1994, p.119-146.

Anomia, doença da modernidade, é o que faz rodar, para o fundador da Sociologia, esse tear que tece os fios da infância aos fios da escola. Quanto à qualidade da trama, ainda faltava demonstrar que essa *criança imaginária* seria maleável, moldável, educável pelo efeito da ação eficaz e competente do educador. Ocorre que a sociedade francesa da qual Durkheim é contemporâneo encontra-se imersa no imaginário da *degenerescência* tecida no fantasma da sífilis, do álcool e das maldições das raças: o *sangue podre* (ROUDINESCO, E., 1989).

Ora, esse imaginário de uma herança que se inscreve no corpo como um destino irrevogável sobre as novas gerações – um ancestral bêbado produziria, em setenta e cinco anos, cem ladrões e assassinos, duzentos e oitenta e oito enfermos e noventa prostitutas (GUYAU, J.M., 1913) – alimenta as inúmeras classificações e os implacáveis inventários da degeneração popular fortalecendo a doutrina da exclusão/reclusão institucional (asilos, reformatórios, hospícios, prisões), mas torna impotente o desejo de educar pois este, ao contrário, pretende poder reformar, melhorar, remediar, endireitar um outro que pressupõe passível de transformação.

E onde é que os educadores foram buscar suas armas de combate senão na hipnose, recentemente dignificada, agora como



tratamento científico da histeria, seja por Charcot, na Salpêtrière, ou por Bernheim, em Nancy⁹? Pois foi assim que essas “admiráveis histéricas” – como Freud as considerava – que ajudaram a construir tantos campos do saber da modernidade, deram uma mãozinha também aos educadores¹⁰.

Ora, a hipnose realimenta a paixão de educar porque coloca em cena a *sugestionabilidade* e o *poder do hipnotizador*. Graças à sugestionabilidade, a criança revela-se passível de ser transformada e, graças ao poder do hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizador, ganha a potência de corrigir o outro.

Sugestionabilidade, a possibilidade de *sufocar* no outro o que é avaliado como *mau* e, mais ainda, de *criar* no outro algo que lá não estava, essa foi a *boa nova* que o educador pensou poder retirar do encontro do médico com a histérica¹¹ procurando deslocá-la para um outro encontro: o do mestre com as crianças. É o que sustenta Jean-Marie Guyau, de quem Durkheim emprestou todos os argumentos e as devidas consequências:

“A sugestão que cria instintos artificiais capazes de dar equilíbrio aos instintos hereditários, até mesmo de sufocá-los, constitui uma potência nova, comparável à hereditariedade” (GUYAU, J.M., 1913, grifos meus).

Essa dívida dos educadores com a sugestão hipnótica estava destinada a ser paga na construção do dispositivo pedagógico assentado no poder ativo (sugestão imperativa) do educador e na exigência da passividade da criança. O magnetizador deve:

“falar em tom de mando, com autoridade. Deve dizer: Quero!; fazer entender que a recusa de obedecer não é concebível, que o ato deve ser cumprido, (...) que não pode ocorrer de outra maneira” (DURKHEIM, É., 1989, p. 67).

Por consequência, o dispositivo é autoritário: a diferença da criança foi transformada em desigualdade e, esta, em inferioridade (CHAUI, M., 1994, pp. 5-8). Não por acaso, o *fracasso escolar* tornou-se um pressuposto: inteira responsabilidade da criança, quando ela é *desviante* (carente de sugestionabilidade) ou, ainda, do educador, quando ele é *incapaz* de ocupar o lugar de hipnotizador.

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloísa Rodrigues Fernandes

⁹ Na verdade, as duas escolas foram adversárias ferrenhas. Contudo, os educadores souberam encontrar nas duas aquilo que foram buscar – a *boa nova* – e, assim, suas diferenças puderam ser ignoradas. Uma boa discussão dessas escolas pode ser encontrada em TRILLAT, E. *História da Histeria*. São Paulo, Editora Escuta, 1991.

¹⁰ O imaginário dominante é que associava mulheres/histeria/hipnose. Na escola de Nancy, esse não é um encadeamento necessário e exclusivo. Para Charcot, histeria e hipnose são duas faces da mesma moeda; contudo, discordou da associação mulheres/histeria porque tornava um verdadeiro estigma um homem ser diagnosticado como histérico (Trillat, E., op.cit., p.156-161). Sabe-se que a psicanálise assumiu uma dívida de fundação com a histeria. Ao menos para justificar porque mantenho a associação mulheres/histeria, recorro a Lucien Israël: “a histérica é sempre uma mulher? Não. Mas a histeria é sempre feminina, mesmo quando encontrada no homem. Ela é, assim, uma das manifestações da parte feminina nele (...). A *histeria doença* é a histeria tosquçada, martirizada, vencida, que prefiro chamar de *histeria abusada*. Antes desse abuso, a histeria não está ainda no domínio médico, mas encarna uma das formas de resistência ao mundo autoritário, do dinheiro e do poder.” (*Mancar não é Pecado*, op. cit., p. 183 e p. 187, grifos meus).

¹¹ Boa nova suportada no *desconhecimento* de que, se a histérica deseja o desejo do Outro, “ela se mostra de acordo com quem a vê” (ESPOSITO, S., 1985).

¹² DURKHEIM, É. *Educación y Sociología*, op.cit., p.68. Uma análise mais detalhada do imaginário da degenerescência e da hipnose na construção do dispositivo pedagógico durkheimiano, pode ser encontrada em FERNANDES, H. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil*, op. cit., p. 108-146. Nas ocasiões em que expus a construção desse dispositivo pedagógico tenho ouvido depoimentos de experiências pessoais – “pois saiba que, comigo, foi assim ou assado”, tal qual, ou não –; ora, a perspectiva de análise não é a das experiências pessoais, nem a do funcionamento das escolas e seus projetos pedagógicos, mas a da fundamentação desse dispositivo como área temática da Sociologia no discurso do seu fundador.

¹³ *Folha de S.Paulo*, 24/7/94, caderno 6, p.1. Vários defensores da hipótese do desaparecimento da infância costumam recorrer à extraordinária pesquisa, para o caso europeu, de Philippe Ariès. Surpreendente é que Ariès defende a idéia da infância ter sido a idade privilegiada do século XIX europeu, distinguindo-o do século XX, que considera o “século da adolescência”, representação de nascimento bem mais recente que a de infância (ARIES, P. *História Social da Criança e da Família*, op. cit., p.45-48). Em “Infância, um projeto inacabado?”, Paulo Ghiraldelli Jr. coloca a hipótese de que esse “fim da infância”, efeito necessário de uma concepção da educação infantil como a de Durkheim, longe de ser o sintoma do fim da modernidade, bem pode ser o índice da sua mais plena realização (mimeo., Caxias do Sul, 1994).

¹⁴ Idealização entendida aqui como esse processo graças ao qual a criança, ou

Durkheim bem soube avaliar a envergadura dessas hipóteses que os educadores foram buscar no campo da hipnose :

“longe de sentirmo-nos desalentados com a nossa impotência, temos muito mais motivos para estarmos *assustados com a amplitude do nosso poder*”¹².

* * *

Infância, escola, modernidade, será que os fios que foram tecendo sua trama já não estariam esgarçando? Vários são os críticos da cultura contemporânea a suspeitar que estaríamos nos despedindo da modernidade por inúmeras vias entre as quais realçam a crescente erosão do sentimento da especificidade da infância e, mais ainda, porque “fazer a felicidade de filhos e filhas, ou mesmo simplesmente planejar vê-los ou vê-las felizes um dia, não é, como já foi em nossa cultura, o que nos faz sonhar” (CALLIGARIS, C., 1994, p. 14). Decidida, a imprensa estampa a manchete: “Adeus, meninos. A idéia de infância entra em crise e a criança é preparada para entrar na era pós-moderna”¹³.

Não necessariamente essa desistência de uma imagem idealizada da infância promete o pior¹⁴. Quem sabe, assim, pudéssemos parar de perseguir as crianças encarregando-as da realização dos nossos sonhos frustrados e as deixássemos viver suas vidas (CALLIGARIS, C., op. cit., p. 14). Quem sabe renunciássemos investi-las do trabalho de nos inventarem um futuro sem conflitos e resolvêssemos nos afirmar responsáveis pelo nosso presente! Mas, então, teríamos de renunciar à nossa própria infância fazendo o luto dos “nós e laços inconscientes dos quais temos de nos livrar e devemos nos distanciar” (ISRAËL, L., op. cit., p. 172). Possibilidade problemática, se considerarmos esse fosso que separa o cidadão do “cidadão de bem”, reduzido à condição de objeto-instrumento do Outro, que protege e pune, da sua infância¹⁵.



* * *

Ademais, pode até ser possível que a articulação infância, escola, modernidade não esteja apenas esgarçando-se, mas rompendo-se irrecuperavelmente. Basta contrastarmos, no Brasil, a distância que separa o projeto nacional-desenvolvimentista da década de sessenta, que apostava na educação como a alavanca que nos retiraria do enquadramento semicolonial para nos colocar na modernidade (SCHWARZ, R., 1994, p. 19), ao brutal analfabetismo, total ou funcional, e ao escabroso sucateamento da educação pública dos anos noventa! A escola para a modernidade da década de sessenta transformou-se em instituição de assistência pública onde “*cs deserdados são deixados a cozer no seu próprio caldo*” (FERNANDES, F., 1982, p. 134). Para estes, a escola não pode simbolizar alimento, porque significa merenda, nem pode representar casa do saber, porque foi transformada em refúgio recorrente dos desabrigados¹⁶!

Será que essa redução do político ao assistencial, contraface necessária da degradação do político ao jogo do mercado,¹⁷ exatamente quando sua lógica de funcionamento tornou-se paroxisticamente excludente,¹⁸ não seria um sintoma de que os fios que articulavam infância, escola e modernidade romperam-se quando começamos a desistir do projeto de uma transformação radical das relações sociais? Será que ainda dá para sonhar a infância quando já não temos sonho algum? Quando abdicamos de ser os inventores da nossa história e procuramos nos acomodar ao existente, esquecendo que política é “o exercício de imaginar mundos melhores e mais justos para todos” (COSTA, J. F., 1994, p. 14)?

* * *

Ora, para o fundador da Sociologia era a *modernidade doente* que articulava a infância à escola. Portanto, o educador republicano investia a infância tendo em vista a **aspiração de um futuro** visado segundo ideais que lhe eram caros. Por mais que os

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

traços dela, são narcisisticamente valorizados de tal modo que não há como ela possa corresponder plenamente à imagem, a não ser em momentos pontuais e efêmeros; aliás, se o consegue, o faz encarcerando-se numa prisão que lhe custa a subjetividade, como no mito de Narciso. É por isso que a infância paparicada não está associada ao prazer mas a uma vivência tão asfíxiante que, às vezes, pode ser respondida, se é possível, com a anorexia.

¹⁵ Bruno Bettelheim (1985) observa que, no campo de concentração, os prisioneiros não políticos de classe média eram os que tinham maior dificuldade para entender “o que havia acontecido com eles e por quê. (...) Não conseguiam entender porque eles, que sempre haviam obedecido às leis sem perguntas, estavam sendo perseguidos. (...) Como a lei e a polícia tinham de ficar acima de qualquer crítica, eles aceitavam como justo absolutamente tudo o que a Gestapo fazia. Sua única objeção era que eles se tornaram objetos de uma perseguição que, em si, devia ser justa, porque as autoridades a impuseram. Racionalizavam seu desacordo insistindo em que tudo era um ‘engano’.”

¹⁶ Se as imagens televisivas do professor presidente dando aula às crianças do sertão baiano, além de demagógicas, foram dolorosas, não teria sido, também, porque já não acreditamos possível reatar o fio que articulava infância e escola às aspirações da cidadania? Em São Paulo, uma escola municipal “não iniciou as aulas de 1995. O prédio foi transformado em abrigo para 300 pessoas que perderam suas casas nas enchentes de fevereiro. Dos 1780 alunos que cursavam o primeiro grau na escola, cerca de 250 foram transferidos para outros colégios. Os outros



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

perderam um bimestre de aulas”, “Escola vira abrigo e fica sem sala de aulas”, *Folha de S.Paulo*, 1/4/95, caderno 3, p.4.

¹⁷ Hoje, parecemos satisfeitos acreditando apenas “no jogo do mercado e na abertura dos portos para atingir metas que, aliás, nem mais se diz quais são”. JANINE, R., “A revisão na ressaca”, *Folha de S.Paulo*, 17/2/94, caderno, p.3.

¹⁸ Na abertura do seminário “O Brasil e as Tendências Econômicas e Políticas Contemporâneas”, realizado em Brasília, no final de 1994, por iniciativa do presidente recém-eleito, o economista Gilberto Dupas, seu eleitor, expôs cruamente as prováveis consequências da terceira revolução tecnológica: *a exclusão incontornável da maior parte da população mundial do mercado de trabalho* sem que o Estado tenha capacidade operacional ou financeira de implementar *políticas compensatórias* para atender à massa de miseráveis! (BARROS E SILVA, F., 1994, caderno, p.8 e 1995, caderno 1, p.4).

¹⁹ Hipótese discutida por Ghiraldelli Jr., P., “Fim do projeto durkheimiano na sociedade dos algozes sem Führer”, mimeo., Marília, 1995.

²⁰ GRAMSCI, A. (1966) e BROCCOLLI, A. (1977). Como esse não é o espaço oportuno à análise crítica da concepção gramsciana da educação, anoto, ao menos, que ela possui notáveis semelhanças com a durkheimiana.

²¹ No Brasil, segundo Florestan Fernandes (1995), as elites conservadoras não precisam da “hegemonia cultural para exercer o monopólio sobre a maioria oprimida e trabalhadora da sociedade”;

considere questionáveis, por sacrificarem a liberdade à heteronomia, ainda assim a educação era investida como um valor.

A questão é a de saber, então, quais poderiam vir a ser os efeitos de uma *desistência* dos ideais que investiam a educação. Nesse caso, já poderíamos estar vivendo se não o final da época em que as elites quiseram educar e conduzir as massas, ao menos o início de uma etapa na qual boa parte das elites caminha na direção do *isolamento*. Assim sendo, o projeto durkheimiano e, com ele, parte do que entendíamos como sendo a modernidade, poderia estar desaparecendo pois estaríamos vivendo uma época na qual o “*projeto burguês*” não quer mais ser levado adiante pela burguesia o que explicaria o avanço da “*cultura da indiferença*” e da “*sobrevivência narcísica*”¹⁹.

Os que conhecem Gramsci seriam instados a evocar a diferença que sua teoria estabelece entre folclore, senso comum, religião e filosofia, e o papel atribuído à filosofia superior (no caso, o liberalismo) na educação das massas, elevando-as a uma concepção de mundo superior²⁰. Pelo referencial gramsciano, já nem se trataria de uma crise de hegemonia, mas de uma verdadeira erosão ideológica marcada pela **desistência do papel de educador** dos intelectuais orgânicos da classe dirigente²¹. Quem sabe possa até ser uma pista para explicar porque, hoje, a mercadoria que mais se vende em pleno centro da cidade de São Paulo é o **fim do mundo**. Segundo dados do IBGE, já seriam trinta milhões de pessoas à espera do apocalipse. Curiosamente, numa das seitas (a Igreja de Cristo de Boston, só que em São Paulo), os fiéis são controlados por um “**disciplinador**”, como é chamado, a quem devem telefonar diariamente relatando os seus fazeres (TOGNOLLI, C.J., 1993, p. 10). Mais ou menos como se aquele Outro, que Durkheim queria internalizado, precisasse voltar a ocupar a cena externa.

* * *

Retornando aos pressupostos do discurso durkheimiano, quais seriam os efeitos de uma *desistência dos ideais* que investiam a educação? A criança voltaria a ser o que ela era *antes* da ação



pedagógica: déspota, bárbara, primitiva, estrangeira, habitante de um lugar que não a reconhece! Essa criança que já não quereríamos parecida conosco ou, melhor, parecida com o que gostaríamos de poder ter sido, bem poderia se nos defrontar apenas como o estranho, o sinistro, que serviu de fundamentação para a montagem do dispositivo pedagógico!

Num caso desses, as possibilidades seriam tão infinitas quanto as defesas humanas mais desumanas. Persistindo a culpa pelo destino dessas crianças, que deveríamos amar mas já não amamos, não é improvável o recrudescimento de fantasias que endemonizam as crianças ou, então, um outro ao qual possamos delegar a parte recusada de nós mesmos (CALLIGARIS, C., op. cit.). *Escola de horrores; Crianças e orgia sexual*, essas são apenas algumas das manchetes da imprensa, e nem são as piores, que bem podem ter contribuído para a depredação de uma escola da capital de São Paulo, ainda no ano passado. A escola, diziam, explorava sexualmente crianças de quatro anos, provavelmente para produzir fotos e vídeos pornográficos²²! As certezas infamantes recaíram sobre os proprietários, diretores, professores e, inclusive, funcionários da escola!

Ainda assim, essa violência com um pé na culpa e, o outro, na projeção, é apenas uma ponta do *iceberg*. Crianças que os adultos não mais investem narcisisticamente – em outros termos, como um *seu objeto* – ao mesmo tempo que lhes recusam filiação, são apenas carne, resto, refugio. É por onde avançam a prostituição, a exploração e o extermínio de crianças! Não por acaso, a prostituição infantil no Brasil já está convivendo com o renascimento da vida em cativeiro (SCARDUELLI, P., p. 5-14).

Ademais, essa criança à qual já não pedimos que corresponda à imagem dos nossos sonhos de felicidade, nem por isso deixa de estar destinada à outra face daquela imagem idealizada:

“ _ O que você acha que as pessoas pensam das meninas como você ?”

“ _ Vagabundas, maloqueiras !”

“ _ E você, o que você acha de você mesma?”

“ _ Vagabunda, maloqueira.” (CALLIGARIS, E., 1993)

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

adotam a retórica iluminista, mas afirmam que basta esperar o desenvolvimento econômico para que, automaticamente, ele traga a multiplicação e a melhoria do ensino público; enquanto isso, afugentam das escolas pobres e destituídos, e transferem, hipocritamente, as culpas da situação do ensino aos professores e às escolas!

²² “Escola de horrores”, editorial da *Folha de S. Paulo*, 31/3/94, caderno, p.2.



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

²³ CHAUI, M. (1994, p.6). Ora, no ano passado, segundo dados da Prefeitura, a "cidade de São Paulo serviu de cenário (...) para o assassinato de 571 crianças e adolescentes, o que dá 1,5 por dia", DIMENSTEIN, G. (1995, caderno, p.2).

²⁴ *O Jardim das Rosas*, vídeo dirigido por Fons Rademakers, segundo roteiro de Paul Hengge e baseado em documentário de Art Bernd.

No limite, nem há porque não perguntar como é que ainda haverão de articular-se escola, infância e modernidade quando os efeitos mais excludentes da terceira revolução tecnológica poderão "*fazer do apartheid social já existente um estopim para políticas de extermínio*"²³. Afinal, essa criança que já não é narcisisticamente investida, ao mesmo tempo que permanece estrangeira, numa terra que habita sem ser reconhecida, nem ao menos pela culpa, é apenas corpo real, alguns magros quilos de carne:

"A investigação não apresentou provas suficientes de que se afligiu dor às crianças antes que morressem; nenhum mal lhes foi feito além de se por fim às suas vidas; não sofreram muito, nem física, nem mentalmente."

Extermínio é isso, infanticídio sem culpa, assassinato frio e burocrático. Ocorre que essas frases não foram escritas sob o fascismo. Constam do parecer da promotoria de Hamburgo, na década de sessenta, para não aceitar que o oficial no comando do campo **Bullenhuser** fosse declarado em condições de ser julgado pelo enforcamento de vinte crianças judias apenas algumas horas antes do campo ser invadido pelas tropas aliadas. Para o comandante, o gozo não estava em matar as crianças, mas em obedecer à ordem recebida (CALLIGARIS, C., 1991, p. 105-118), tanto é que, de fato, *para cumpri-la*, a desobedeceu: a ordem mandava fuzilar; como já não havia balas, as crianças foram enforcadas²⁴!

* * *

Infância, escola, modernidade, e se procurássemos abrir a fantasia que justificou a construção do dispositivo pedagógico no discurso do fundador da Sociologia? Afinal, a hipótese que norteou o percurso desse trabalho foi a de que a pedagogia é a imagem que os adultos fazem da criança, é esse espelho onde projetam "*o que acreditamos que ela seja*" e, portanto, que a criança nada mais é que "*a expressão de uma certa concepção da inter-subjetividade*" (MERLEAU-PONTY, M. op.cit., p.97). Para o fundador da Sociologia, é



a criança imaginária estranha, e estrangeira, que fundamenta a necessidade de um dispositivo pedagógico destinado a transformar o diferente no mesmo. Doença do olhar adulto condenado a ver na criança uma ameaça angustiante.

Olhar que encontrou um adversário, como o próprio Durkheim reconheceu, numa representação da filosofia que era capaz de ver na criança uma *virtualidade*, não um monstro:

“É evidente que o ser humano só se constitui progressivamente, no curso de um longo devenir que se inicia com o nascimento para só acabar na maturidade. Suponha-se, porém, que esse devenir nada mais faça que atualizar virtualidades, retirar reluzentes energias latentes que já existiam (...). O educador não teria, portanto, nada de essencial a acrescentar à obra da natureza. Não criaria nada novo. Seu papel limitar-se-ia a impedir que essas virtualidades existentes se atrofiassem devido à inação, ou se desviassem de seus cursos normais, ou se desenvolvessem com muita lentidão. (DURKHEIM, E, 1978, p. 97-8)”

Ora, esse olhar que Durkheim questionou não decreta guerra ao corpo e, ademais, não dispensa o educador, apenas não o justifica no lugar de mestre hipnotizador porque, para ele, a criança não ameaça, promete. Quem sabe venha daí essa força que tem demonstrado ressurgindo em inúmeros projetos pedagógicos dos quais a modernidade vem conseguindo defender-se atribuindo-os aos “devaneios dos filósofos”.

Quem sabe nutra-se na mesma fonte o olhar que permite, hoje, a hipótese de Chomsky: “*as crianças não aprendem a falar, elas sabem*” (CHOMSKY, N., 1989, p.99). É verdade que aprendemos a suspeitar das hipóteses sobre o patrimônio biológico por elas não terem conseguido imunizar-se contra as apropriações racistas e discriminatórias – afinal, a hipótese da degeneração das raças que, a seu modo, Durkheim combateu, ainda iria fazer milhões de vítimas bem depois da sua morte. Contudo, tampouco o culturalismo demonstrou ser garantia de compromisso com os melhores ideais da modernidade, como também não ficou imune à sua apropriação pelos discursos racistas e discriminatórios!²⁵. Ademais, o que importa

Infância e modernidade: doença do olhar

Heloisa Rodrigues Fernandes

²⁵ “Em nome do direito democrático à diferença rejeitam-se os intercâmbios entre culturas, especificamente as migrações, a mestiçagem e os sincretismos, enquanto ‘misturas’ que ameaçam a integridade cultural dos povos e das etnias” (GARCIA, S., 1994, p.138). É por isso que o neo-racismo europeu, hoje, já não encontra seu tema dominante na idéia da superioridade biológica e sim na idéia de que as diferenças culturais são insuperáveis (SANTOS, B.1994, p.41).



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

aqui é o *olhar* – essa imagem que o adulto faz da criança –, menos que o campo onde ele se encontra. Ora, desse ponto de vista, a hipótese de Chomsky interessa porque ela *só é possível desafiando o olhar* que se tornou *dominante* na modernidade e é bem por isso que ela ameaça :

“os intelectuais só insistem na influência do meio ambiente e da educação para confortar seu poder pessoal. Quanto mais o meio ambiente é considerado determinante, mais o espírito humano é considerado organicamente como uma página em branco, mais a autoridade dos intelectuais – e, especialmente, dos educadores – é reconhecida” (CHOMSKY, N., op. cit, p.105).

* * *

Quem dera nossa cultura pudesse incorporar as hipóteses civilizadoras de Lacan diferenciando *instinto* (necessidade) e *desejo* e, mais ainda, *gozo* (conduzido pela pulsão de morte) e *desejo* (dirigido pela pulsão de vida e defesa ao gozo) e, ainda mais, *demanda* (imersa no imaginário egóico, fonte do *amor narcisista à imagem*, seja ela de si mesmo, das crianças ou dos objetos do consumo, “*ame os objetos, eles jamais dizem ‘não’!*” (Costa, J.F., 94, caderno 6, p.12) e *desejo* (subtraído a qualquer demanda, desejo que deseja desejar porque é falta escavada na incompletude)²⁶.

Na esteira do caminho indicado por Deleuze, ao se referir aos grandes clínicos, ou grandes artistas, como aqueles que, por seu ato, souberam extrair novas formas, dissociando sintomas que estavam amalgamados e agrupando sintomas até então dissociados, criando assim novas maneiras de sentir e de pensar, toda uma nova linguagem (DELEUZE, G., 1973, p. 13-15), é possível que o trabalho civilizador de Lacan tenha sido o de reinventar *diferenciando*. Afinal, sabemos como a hipótese freudiana da existência do inconsciente acabou bem digerida pela modernidade graças a uma leitura que transformou a consciência em sede da razão e do humano, enquanto o inconsciente precisou adaptar-se às idéias sobre os instintos insaciáveis e

²⁶ Uma das visadas da análise seria, portanto, a de retirar o sujeito do campo do gozo para o do desejo, único, aliás, onde pode haver sujeito.



desmedidos, o velho tonel das Danaïdes que servia de sustentação à concepção durkheimiana das “paixões”²⁷!

Costuma-se pensar, por exemplo, que Hitler só foi possível graças ao enfraquecimento do eu em favor do inconsciente, explicação que é do mesmo estatuto que a de Mauss, para quem as manifestações nazistas atestariam o “retorno ao primitivo” (Citado em MOSCOVICI, 1990, p.100). E se Hitler tiver sido possível no desfalecimento do sujeito reduzido ao consciente e inteiramente surdo “a todos os apelos que lhe podem chegar de outra coisa do que ele acredita saber” (ISRAËL, L. op. cit., p.215)? E se o holocausto tiver sido possível, não graças ao desembestamento dos instintos bárbaros, descontrolados na anomia, mas graças ao gozo na obediência a uma razão instrumental ou, ainda, no funcionamento como mero instrumento do gozo do Outro (CALLIGARIS, C. op. cit., p. 114-115)? Nesse caso, não haveria como concordar com os que poderiam se colocar a lastimar um pretense passado perdido, onde é que ele possa ter sido colocado – na sociedade liberal do capitalismo da livre-concorrência (Adorno, Lasch, Wright Mills, e tantos outros), na sociedade onde ainda dominava a moral protestante, ou na sociedade disciplinar, tão marcada na concepção durkheimiana.

A provocação indigesta pode ser curta e grossa: se o fantasma do neurótico é perverso, a *montagem social* perversa seduz o neurótico, especialmente nessas conjunturas que acirram a ameaça do desamparo, porque ela promete eliminar – graças à sua versão do pai – o sofrimento do destino neurótico: sempre incerto e pleno de dúvidas quanto às garantias do Outro²⁸. Nesse caso, nem há como entregar-se à nostalgia de um passado perdido pois, se fosse para concordar com a hipótese de que o sintoma dominante desse final de século é perverso, e não mais obsessivo, entre os dois, ficaria com nenhum (CALLIGARIS, C. op. cit., p. 118). Não dá para acusar o pior em nome do menos ruim porque este é *sementeira* daquele.

Se a condição moderna não tem cura, é bem porque só lhe resta apostar que seja possível assumir o desamparo, não como ameaça, mas como potência²⁹, como capacidade de nos inventarmos um futuro da única maneira que nossa cultura conhece: na história.

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

²⁷ “existe atualmente, uma tendência a querer limitar o inconsciente a uma espécie de reservatório pulsional, a um ‘id’. É nisso que a imprensa da vulgarização gostaria que acreditássemos. Repete-se que o inconsciente é uma fonte que a psicanálise deveria trazer à luz, de modo a libertar os instintos do homem. Ora, confundir o inconsciente com necessidade fisiológica é reduzir o homem à animalidade. É exatamente o inconsciente que distingue o homem do animal; é o que resulta daquilo que os lingüistas chamam de divisão do homem. O homem se distingue do animal pela palavra, e o inconsciente é um efeito da palavra. (...) Para o homem, a *alma* vivente é a faculdade de falar. (...) A palavra introduz a distinção (...) entre o desejo, de um lado, e a necessidade, do outro. Necessidade e instinto se definem como uma busca que pode ser inteiramente satisfeita por um objeto específico, enquanto o desejo não conhece nenhum objeto específico.” Israel, L., op.cit., p.216.

²⁸ “é preciso que o sujeito possa desarticular definitivamente na sua estrutura psíquica a palavra que lhe constitui no seu ser e as figuras parentais que são as mediadoras do registro simbólico, para que possa se emancipar da posição de infante e assumir a direção do seu desejo. Para isso, é preciso que as figuras parentais possam morrer simbolicamente, isto é, que elas sejam destituídas pelo sujeito de sua onipotência primordial e relativizadas na consistência do seu poder, para que assim o sujeito possa escrever as marcas da sua história”. (BIRMAN, J. 1988, p.137-8.) Obviamente, o dispositivo pedagógico durkheimiano não é apoio para essa destituição pois, ao contrário, está fincado no reforço do Outro.

²⁹ “Nós somos falta, nós somos fenda (...). Então, nós não temos cura, quer dizer toda



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloísa Rodrigues Fernandes

tentativa de preencher essa falta, a criação de qualquer objeto fálico como, por exemplo, diria eu, essa criança imaginária do ocidente que nos dê a ilusão de sermos completos, dá com os burros n'água, fracassa. O que se tem a fazer é assumir a falta como estruturalmente inarredável e fazer da falta o lugar do outro, isto é, o lugar do próximo, não o do Outro." Hélio Pellegrino em Souza, J.L. e Fleury, M., "A condição humana não tem cura", entrevista de 1983, publicada na *Folha de S.Paulo*, 24/9/89, Ilustrada, p.24.

³⁰ MASCARENHAS, E., "A minha geração e Deus", em Moura, J.C. (org.). *Hélio Pellegrino A-Deus*, op. cit., p.23.

³¹ "um mundo que se faz inviável pela falta de desejo e pelo excesso de objeto", ISRAËL, L. *Mancar não é Pecado*, op. cit., p.180. Para Israel, aliás, a depressão é o sintoma do nosso tempo (idéias negras e tentativas de suicídio, insônias, ruminações, falta de interesse pelas coisas cotidianas; porque as crianças partiram; porque o marido está aposentado, etc.) e que bem poderia alojar-se desde essa necessidade de querer prever tudo pois, assim, a presença do objeto permite fazer acreditar que previmos tudo, que podemos esquecer que estamos expostos ao desejo. Em outros termos, podemos "pretender possuir o objeto satisfatório, isto é, acreditar que o desejo é só uma necessidade. (...) A vida se atola no seguro, nos seguros. Preparamos amanhã sem risco, ao preço de um hoje morto" (idem *ib.*, p.237). A depressão é, então, manifestação do desejo, mas manifestação que "ocorre em um terreno que desaprendeu a viver seu desejo" e que, por isso, não se engaja, nem arrisca. A depressão "não é aflição frente à falta de garantias, mas a vingança contra um meio

E se já não acreditamos que a história caminha em direção ao paraíso, nem por isso deixamos de visar a alegria – "esburacada, é óbvio, porque alegria que não seja esburacada rapidamente degrada-se em monotonia"³⁰.

Hipóteses civilizadoras essas que permitem *diferenciar*, dissociando o que esteve unido (instinto/desejo), articulando o que esteve separado (desejo/história). Acaso não são elas que permitiriam sustentar que, na "cultura narcisista" de nossos dias, domina o gozo, não o desejo? Pois não é que elas permitiriam, inclusive, afirmar, em oposição ao imaginário dominante, que a doença da modernidade não se deve à anomia, à ausência do espírito de disciplina que deveria estar colocando um dique aos desejos desmedidos e infinitos, mas à *morte do desejo*? Inversão radical de diagnóstico e criação de uma nova linguagem: a doença da modernidade não esteve no excesso de desejos, mas na sua mais extrema indigência³¹! Esse é um dos desafios mais criativos aos que estão, hoje, após a travessia desse século, no campo socialista: já não nos basta multiplicar e distribuir os pães, tornamo-nos mais, muito mais, exigentes!

* * *

Hipóteses civilizadoras essas que recusam olhar a criança como *página em branco* a ser escrita pelo educador, ou como monstro instintivo e bárbaro que o educador deve enfrentar em batalha³².

Subversões dessas hipóteses civilizadoras que apresentam uma imagem de criança que nunca foi dominante no ocidente. Imagem onde o adulto já não a vê como encarnação do *mau* (pecado, tara ou erro), a ser extirpado, mas como portadora daquele *dom* que é a marca mesma do humano: a *palavra*, o *desejo*.

Se a doença do olhar adulto nutriu-se desse *mau* que levou a idealizar e temer essa fantástica *criança-objeto*, quem sabe possa estar nesse *dom* o advento de um olhar apto a reconhecer na diversidade a *singularidade* dos seus filhos. Quem sabe seja esse um caminho para nos despedirmos de alguns fantasmas que povoaram a modernidade.



Civilizadora, ainda, a hipótese de Muniz Sodré sobre a necessidade em que a modernidade se encontra de afirmar uma **ética de acolhimento do diferente**, para a qual a questão simbólica vai além de reconhecer ou desconhecer, porque supõe o dar e o receber, o hospedar e o ser hospedado; porque implica, em suma, **reversibilidade das trocas** (SODRÉ, M., 1995, p. 6). Será que ainda seremos capazes de inventar uma cultura capaz de acolher a criança como um **sujeito** animado de um desejo a exprimir e não como um **objeto** narcisisticamente investido (DOLTO, F., 1994)? ■

* * *

Como andei falando de *doença do olhar*, melhor esclarecer que não se trata de mais um diagnóstico médico ou psiquiátrico. Deus me livre contribuir para alimentar a moral terapêutica e hipocondríaca desse final de século para a qual, não por acaso, *“é a idéia de morte que adquire a posição de valor epistemológico fundamental, regulando, então, a concepção de vida”*³³.

Doença do olhar é doença da alma, e a idéia me foi dada por um artista: foi Wenders quem atribuiu a violência reinante atualmente na Alemanha a uma doença do olhar, a uma falta de amor, que impede destruir o muro mais indestrutível porque invisível³⁴.

Doença do olhar, doença da alma prisioneira de um presente que pretende ter destruído *mediação e medida*, as duas âncoras que nos têm permitido continuar reivindicando o *“lugar de eros nas verdades pelas quais vivemos”* e o *“lugar da verdade nas maneiras que inventamos de viver juntos”* (RAJCHMAN, J., 1993, p.170, grifos meus)!

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

que nos impede de correr riscos e protege a si mesmo pretendendo nos cuidar” (idem ib., p.238).

³² Hipótese, aliás, onde se realimenta esse fantasma da modernidade de que o novo só pode emergir da *página em branco* – da terra arrasada no terror – que não reconhece sua herança. Durante a “revolução maoísta”, as crianças foram instadas a mudar os nomes das ruas. Foi assim que, em Chengdu, as ruas perderam velhos nomes como *“Cinco gerações sob o mesmoteto”* para adquirirem nomes novos como *“Destruam o velho”* (CHANG, J., 1994, p.270). Ora, uma cultura que não reconhece em seus filhos seu patrimônio tampouco pode preservar seu passado; em outros termos, aquilo mesmo que deveria significar educar !

³³ BIRMAN, J. “Desejo e promessa, encontro impossível: o discurso freudiano sobre a religião”. In: MOURA, J.C.(org.). *Hélio Pellegrino A-Deus*, op.cit., p.127.

³⁴ WENDERS, W. “O muro de Berlim ainda está lá, diz Wenders”, entrevista publicada na *Folha de S.Paulo*, 22/9/93, caderno 4, p.10. Embora concorde com Sontag que o uso da metáfora da doença como reforço da crítica à sociedade como injusta empobrece o próprio problema histórico que se pretende compreender, ainda assim preservei a idéia de Wenders porque sua hipótese da “doença do olhar” como doença da alma, como mal-estar na cultura moderna, ao menos não fornece munição, bem ao contrário, aos guardiões da moral pública, esse eternos usuários das doenças orgânicas (ontem, da tuberculose; hoje, da aids) como metáforas facilitadoras das suas concepções apocalípticas e punitivas (“conseqüência da decadência moral”, dizem, a aids é a “punição divina” ou a



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloísa Rodrigues Fernandes

“vingança da natureza”, dependendo da posição ser religiosa ou agnóstica, a uma sociedade que não segue suas regras; em outros termos, *anômica*). SONTAG, S., *A Doença como Metáfora*. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1984 e Sontag, S., “A aids e suas metáforas”, *Folha de S.Paulo*, 2/4/89, p.d’24-28.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Childhood and Modernity: the sickness of the regard. **Plural**; Sociologia, USP, S. Paulo, **3**: 60-81, 1.sem. 1996.

Abstract: The article questions the modern invention that defines the school as the right place to spend the childhood. It analyses the different processes that ended in this construction. Among the several fields of knowledge that built up this truth, the article calls attention to Sociology and specifically Durkheim’s works. It stresses the authoritarian aspect of his pedagogical mechanism that transforms the differences between adults and children into inequalities. The author notices that the modernity has abandoned the idealistic image of childhood and links this process to the reduction of the political field to assistance and its degradation by means of the rules of the market. In this movement, the modernity has also abandoned the project of radical transformations of the social relationships. From a lacanian point of view, one could say that the sickness of modernity is the death of the desire and the sickness of the adult regard drove him, at the same time, to idealise and to be frightened of the object-child.

Uniterms: childhood - modernity - school - Durkheim - pedagogy - Lacan.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS. P., *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1978, p. 17.

BARROS E SILVA, F., “Dupas alerta para a globalização da miséria”, *Folha de S.Paulo*, 4/12/94, caderno, p.8

_____. “País tem de enfrentar ‘jogo perverso’ da globalização”, *Folha de S.Paulo*, 20/2/95, caderno 1, p.4.

BETTELHEIM, Bruno. *O Coração Informado, Autonomia na Era da Massificação*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1985, p.99.

BIRMAN, J. “Desejo e promessa: o discurso freudiano sobre a religião”. In: MOURA, J.C.,(org.) *Hélio Pellegrino: A-Deus*. Petrópolis, Editora Vozes, 1988, p.137-8.

BROCCOLLI, A. *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*. México, Editorial Nueva Imagem, 1977.



CALLIGARIS, C. A mão que segura o berço não nina mais. *Folha de S.Paulo*, 20/1/94, caderno, p.14.

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

_____. "A sedução totalitária". In ARAGÃO, L.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. e Souza, O. *Clinica do Social*. São Paulo, Editora Escuta, 1991, p.105-118.

CALLIGARIS, E., "Se essa rua, se essa rua fosse minha ... indagações sobre meninas de rua". *Pulsional*. São Paulo, Centro de Psicanálise, Livraria Pulsional, ano VI, n 49, maio 1993, p.16.

CHANG, J., *Cisnes Selvagens, Três Filhas da China*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1994, p.270.

CHAUÍ, M. *Cultura Política e Política Cultural*. Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, Conferência do Mês, 6/12/94, mimeo., p.5-8.

_____. "Soluções para os problemas educacionais". *Informativo ADUSP*. São Paulo, outubro 1994, p.6.

CHOMSKY, N. "As crianças não aprendem a falar, elas sabem". In: SORMAN, G. *Os Verdadeiros Pensadores de Nosso Tempo*. Editora Imago. Rio de Janeiro, 1989, p.99.

COSTA, J. F. "O presente de nossas ilusões. É necessário reinventar modelos para o sexo e o amor". *Folha de S.Paulo*, 11/9/94, caderno 6, p.12.

_____. "Que fim levou a política? A economia devora a vida social no Ocidente", *Folha de S.Paulo*, 9/10/94, caderno 6, p.14.

DELEUZE, G. *Sade/Masoch*. Lisboa, Editora Assírio & Alvim, 1973, p.13-15.

DIMENSTEIN, G., "Crime e euforia", *Folha de S.Paulo*, 23/2/95, caderno, p.2.

DOLTO, Françoise. In ROUDINESCO, E. *Jacques Lacan, Esboço de uma Vida, História de um Sistema de Pensamento*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1994, p.266.

DURKHEIM, É. *Educación y Sociología*. Barcelona, Editora península, 1989, p. 67). São Paulo, Editora Ática, 1978, p.120.

_____. *L'Éducation Morale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971, p.60.



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

- _____. Suicídio anônimo. In: RODRIGUES, J.A. *Durkheim*. São Paulo, Editora Ática, 1978, p.120.
- ESPOSITO, S. “Desejo e recalque” In BERLINCK, M. (org.). *O Desejo na Psicanálise*. Campinas, Editora Papyrus, 1985, p. 24.
- FERNANDES, H. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo e Editora Escuta, 1994.
- FERNANDES, F. *A Ditadura em Questão*. São Paulo, Editora T.A. Queiroz, 1982, p.134.
- _____. *Tensões na Educação*. Salvador, Editora Sarah Letras, 1995, p.5 e 6.
- FREITAG, B. A questão da moralidade - da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Social*, Revista do Departamento de Sociologia da USP, São Paulo, vol.1, n.2, 2º semestre de 1989, p.7-44.
- GARCIA, S. “Antropologia, modernidade, identidade”. *Tempo Social*. Revista do Departamento de Sociologia da USP, São Paulo, volume 5, n 1-2, 2º semestre de 1994, p.138.
- GHIRALDELLI Jr., P., “Fim do projeto durkheimiano na sociedade dos algozes sem Führer”, mimeo., Marília, 1995.
- GIANNOTTI, J.A. A sociedade como técnica da razão. Um ensaio sobre Durkheim. *Estudos*. São Paulo, CEBRAP, vol.1, 1971, p.63.
- GOMES, R. O saber sem desejo (Durkheim e as Ciências Humanas). *Veritas*, v.39, n. 156, Porto Alegre, dezembro 1994, p.639-660.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1966.
- GUYAU, J.M. *Éducation et Hérité. Étude Sociologique*. Paris, Librairie Félix Alcan, 1913, p. XIII- XIV.
- ISRAËL, L. *Mancar não é Pecado*. São Paulo, Editora Escuta, 1994, p. 31.
- JANINE, R. O poder que infantiliza. *Folha de S.Paulo*, 24/7/94, caderno , p.5.
- LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: NOVAES, A. (coord.). *Os Sentidos da Paixão*. Funarte e Companhia das Letras, São Paulo, 1987, p. 17-33.



MARTINS, J.S.(coord.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Editora Hucitec, 1991, p.13.

Infância e modernidade: doença do olhar
Heloísa Rodrigues Fernandes

MCDOUGALL, J. *Em Defesa de uma certa Anormalidade*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1983, p.182.

MERLEAU-PONTY, M. *Merlau-Ponty na Sorbonne: Resumo de Cursos*. Campinas, Editora Papirus, 1990, p.97.

MOSCOVICI, S. *A Máquina de Fazer Deuses*. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1990, p.100.

ORTIZ, R. Durkheim: arquiteto e herói fundador. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, ANPOCS, vol. 4, nº 11, out.1989, p.5-22.

PELLEGRINO, Hélio. In SOUZA, J.L. e FLEURY, M., "A condição humana não tem cura", entrevista de 1983, publicada na *Folha de S.Paulo*, 24/9/89, Ilustrada, p.24.

RAJCHMAN, J. *Eros e Verdade. Lacan, Foucault e a Questão da Ética*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993, p. 170.

ROUDINESCO, E. *História da Psicanálise na França*. vol. 1 (1885-1939). Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1989, p.94 e p.218.

SANTOS, B., "Modernidade, identidade e a cultura de fronteira". *Tempo Social*. idem ib., *Tempo Social*. Revista do Departamento de Sociologia da USP, São Paulo, volume 5, n 1-2 , 2 semestre de 1994, p.41.

SCARDUELLI, P., "Retrato vergonhoso da exploração sexual de menores no Brasil". *Problemas Brasileiros*. Revista do SESC e SENAC, São Paulo, n 306, ano XXXI , p. 5-14 .

SCHEFER- HUGHES, N. Os filhos do *apartheid*. *Folha de S.Paulo*, 24/7/94, caderno, p. 6.

SCHWARZ, R. "Fim de Século". *Folha de S.Paulo*, 4/12/94, caderno, p. 9.

SODRÉ, M., "Uma genealogia das imagens do racismo. Discursos sobre o negro serviram à dominação e à exclusão social", *Folha de S.Paulo*, 19/3/95, caderno 6, p.6.

SONTAG, S., *A Doença como Metáfora*. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1984 e Sontag, S., "A aids e suas metáforas", *Folha de S.Paulo*, 2/4/89, p.d'24-28.



Infância e modernidade: doença do olhar
Heloisa Rodrigues Fernandes

SOUZA, O., *Fantasia de Brasil, As identificações na Busca da Identidade Nacional*. São Paulo, Editora Escuta, 1994, p.119-146.

TRILLAT, E. *História da Histeria*. São Paulo, Editora Escuta, 1991.

TOGNOLLI, C.J., "Trinta milhões de pessoas esperam o apocalipse". *Folha de S.Paulo*, 6/6/93, caderno , p.10.

WENDERS, W. "O muro de Berlim ainda está lá, diz Wenders", entrevista publicada na *Folha de S.Paulo*, 22/9/93, caderno 4, p.10.